



UNIVERSIDADE DE LISBOA
FACULDADE DE MOTRICIDADE HUMANA



COMPETÊNCIAS EMPREENDEDORAS EM ALUNOS DA LICENCIATURA EM
REABILITAÇÃO PSICOMOTORA DA FACULDADE DE MOTRICIDADE
HUMANA

Dissertação elaborada com vista à obtenção do Grau de Mestre em
Reabilitação Psicomotora

Orientador: Professora Doutora Ana Maria Peixoto Naia

Júri:

Presidente

Professor Doutor Carlos Alberto Serrão Santos Januário

Vogais

Professora Doutora Ana Cristina Guerreiro Espadinha

Professora Doutora Maria José Aguilar Madeira

Professora Doutora Ana Maria Peixoto Naia

Joana Filipa dos Santos Marques

2014

**Para ti,
que és a razão da concretização deste projeto.**

Agradecimentos

Em primeiro lugar, agradeço à Professora Doutora Ana Naia por toda a sua disponibilidade e atenção, pelas reuniões semanais, onde houve oportunidade de partilhar conhecimentos e experiências, o que contribuiu para a sua excecional coordenação deste projeto.

À Professora Doutora Cristina Espadinha, pela sua total disponibilidade, pela partilha das suas experiências e conhecimentos, especialmente nas importantes questões de estatística e de formatação deste documento.

Aos participantes deste estudo, por ter sido tão bem recebida por todos e por todo o conhecimento que me transmitiram, uma vez que sem eles, este estudo não teria sido possível de concretizar.

À minha colega e amiga Carolina Piçarra pela partilha de experiências e pela paciência nos longos momentos de realização desta tese.

A todos os professores que em muito contribuíram pelas suas visões e teorias para a realização deste trabalho.

E, por último, mas não menos importante, agradeço à minha família e amigos por todo o apoio que me deram desde sempre, por toda a paciência e carinho revelados, assim como o encorajamento nos momentos mais difíceis.

Obrigada a todos.

Resumo

O objetivo desta tese consiste em promover a Educação para o Empreendedorismo, através da introdução de competências empreendedoras, na licenciatura em Reabilitação Psicomotora. Assim, a questão de investigação que orienta este estudo é: *Como promover as competências empreendedoras no currículo da licenciatura em Reabilitação Psicomotora na Faculdade de Motricidade Humana?* Na tentativa de responder a esta questão, realizaram-se dois estudos, um concetual e outro empírico.

No que se refere ao artigo concetual, e após análise do estado da arte desta temática, não foram encontrados estudos que promovam as competências empreendedoras na área de Reabilitação Psicomotora. As conclusões apontam para a pertinência de se promover as competências empreendedoras no currículo de Reabilitação Psicomotora, no sentido de formar profissionais mais pró-ativos, capazes de identificar todas as oportunidades, inovarem e serem criativos em todas as suas atividades, maximizando o seu perfil profissional, o que se repercute no reconhecimento da área.

No artigo empírico, e depois da aplicação de um programa de promoção das competências empreendedoras, foi possível constatar a influência de diversas variáveis no desenvolvimento das competências empreendedoras, como: 'tema inovador', 'apresentação inovadora', 'associação de estudantes', 'experiência profissional', e 'idade'. Quanto à variável 'programa', apenas se verificaram efeitos positivos e diferenciados do grupo de controlo na competência empreendedora relacionamento.

Este trabalho inicia um processo de consciencialização que se torna necessário para que uma mudança de paradigma se verifique a nível do currículo do ensino superior.

Palavras-chave: Empreendedorismo, Educação para o Empreendedorismo, Competências Empreendedoras, *Design Quasi-Experimental*, Licenciatura em Reabilitação Psicomotora.

Abstract

The purpose of this thesis is to promote entrepreneurship education through the introduction of entrepreneurial competences in the undergraduate degree of Psychomotor Rehabilitation. The research question that guides this study is: How to promote entrepreneurial competences in the undergraduate degree of Psychomotor Rehabilitation in the Faculty of Human Kinetics? To address this question, two articles were developed: a conceptual article and an empirical article

The results obtained through the conceptual article, from the analysis of the state of art in this field, reveal that no studies were found about entrepreneurial competences in the field of Psychomotor Rehabilitation. The conclusions emphasize the importance of promoting entrepreneurial competences in the Psychomotor Rehabilitation curricula, to develop pro-active professionals, capable to identify opportunities, innovate and be more creative in all activities, improving their professional profile, which is also reflected in the recognition of this field.

In the empirical article, and after applying a program to promote entrepreneurial competences, results show that several variables influence the development of entrepreneurial competences, such as 'innovative topic', 'innovative presentation', 'student associations', 'professional experience' and 'age'. In what concerns the variable 'program', positive and different effects of the control group, regarding the entrepreneurial competence relationship were found.

This work begins a process of awareness that becomes essential for a paradigm shift in the higher education's curriculum.

Keywords: Entrepreneurship, Entrepreneurship Education, Entrepreneurial Competences, Quasi-Experimental Design, Undergraduate Degree of Psychomotor Rehabilitation.

Índice Geral

Agradecimentos	III
Resumo	IV
Abstract	V
Índice Geral	VI
Índice de Tabelas	VIII
Introdução	1
1 Nota Introdutória	1
2 Objetivo da Tese	2
3 Organização da Tese	2
4 Referências	2
Estudo 1 Importância da Promoção de Competências Empreendedoras na Licenciatura em Reabilitação Psicomotora	4
Resumo	4
Abstract	4
Introdução	5
1 Empreendedorismo	7
1.1 Fatores que influenciam o empreendedorismo.	8
1.2 Competências empreendedoras.	9
1.3 Educação para o empreendedorismo.	10
2 Reabilitação Psicomotora	15
2.1 Evolução do ensino e formação em Portugal.	16
2.2 Saídas profissionais.	17
3 Importância das Competências Empreendedoras em Reabilitação Psicomotora	17
4 Considerações Finais	18
5 Referências	19
Estudo 2 Efeito de um Programa de Promoção de Competências Empreendedoras em Alunos da Licenciatura em Reabilitação Psicomotora da Faculdade de Motricidade Humana	25

Resumo	25
Abstract	25
Introdução	26
1 Empreendedorismo	27
1.1 Competências empreendedoras.	28
2 Reabilitação Psicomotora	37
3 Metodologia	38
3.1 Modelo do estudo.	38
3.2 Instrumento.	38
3.3 Participantes.	40
3.4 Procedimentos.	41
4 Apresentação e Discussão dos Resultados	42
4.1 Categoria: oportunidade.	42
4.2 Categoria: relacionamento.	46
4.3 Categoria: conceitual.	49
4.4 Categoria: organização.	52
4.5 Categoria: estratégica.	55
4.6 Categoria: compromisso.	58
5 Considerações Finais	60
5.1 Limitações.	61
5.2 Sugestões de investigação futura.	63
6 Referências	64
Conclusões Gerais	73
1 Principais Resultados	73
2 Implicações para a Prática	74
3 Sugestões de Investigação Futura	75
4 Referências	77
Anexo A - Programa	79
Anexo B – Estratégias gerais e específicas para operacionalizar as competências empreendedoras	84

Índice de Tabelas

Tabela 1 - Valores da média e desvio padrão para cada um dos itens, da categoria 'oportunidade', n=41	42
Tabela 2 - Relações identificadas pelo teste de <i>Wilcoxon</i> como significativas no cruzamento das variáveis de caracterização com os itens da categoria 'oportunidade' com n=41	44
Tabela 3 - Valores da média e desvio padrão para cada um dos itens, da categoria 'relacionamento', n=41	46
Tabela 4 - Relações identificadas pelo teste de <i>Wilcoxon</i> como significativas no cruzamento das variáveis de caracterização com os itens da categoria 'relacionamento'	47
Tabela 5 - Valores da média e desvio padrão para cada um dos itens, da categoria 'conceitual', n=41	49
Tabela 6 - Relações identificadas pelo teste de <i>Wilcoxon</i> como significativas no cruzamento das variáveis de caracterização com os itens da categoria 'conceitual'	50
Tabela 7 - Valores da média e desvio padrão para cada um dos itens, da categoria 'organização', n=41	52
Tabela 8 - Relações identificadas pelo teste de <i>Wilcoxon</i> como significativas no cruzamento das variáveis de caracterização com os itens da categoria 'organização'	53
Tabela 9 - Valores da média e desvio padrão para cada um dos itens, da categoria 'estratégica', n=41	55
Tabela 10 - Relações identificadas pelo teste de <i>Wilcoxon</i> como significativas no cruzamento das variáveis de caracterização com os itens da categoria 'estratégica'	56
Tabela 11 - Valores da média e desvio padrão para cada um dos itens, da categoria 'compromisso', n=41	58
Tabela 12 - Relações identificadas pelo teste de <i>Wilcoxon</i> como significativas no cruzamento das variáveis de caracterização com itens categoria 'compromisso'	59

Introdução

1 Nota Introdutória

Segundo Cone (2007), o último objetivo do Empreendedorismo consiste em reinventar o mundo, onde, atualmente, nada é considerado estático. Por isso, para Drucker (2003), os empreendedores são pessoas que criam algo novo, diferente, ou seja, que inovam, pelo que estão permanentemente à procura de uma mudança, e exploram-na como uma oportunidade.

No que concerne às competências empreendedoras, Mitchelmore e Rowley (2010, p. 93) identificam-nas como “um grupo específico de competências relevantes ao exercício bem-sucedido do Empreendedorismo”. Para diversos autores, estas competências são mutáveis e podem ser aprendidas, pelo que podem ser desenvolvidas com recurso à Educação para o Empreendedorismo (Lans, Biemans, Mulder e Verstegen, 2010; Man, Lau e Chan, 2002).

A Educação para o Empreendedorismo tem evoluído nos últimos anos e cada vez mais se apoia o facto de os sistemas de educação assumirem um importante destaque na promoção de Empreendedorismo em todos os níveis de ensino (Comissão das Comunidades Europeias, 2006).

A promoção de competências empreendedoras no currículo do ensino superior constitui uma das vertentes que a Educação para o Empreendedorismo pode assumir, caracterizando-se como principal foco deste estudo.

A maioria dos estudos realizados na área do Empreendedorismo centra-se na dimensão económica, não atribuindo relevância a esta área como promotora do desenvolvimento humano, a partir do desenvolvimento das competências empreendedoras dos indivíduos. O mesmo é verificado quando se relaciona o Empreendedorismo com a área de Reabilitação Psicomotora, uma vez que não foram encontrados programas específicos ou estudos sobre a promoção de competências empreendedoras na formação superior de estudantes em Reabilitação Psicomotora, independentemente dos apelos que são feitos para se promover esta temática em todas as áreas e em todas as etapas de ensino (Hynes, 1996).

Assim, com este trabalho procura-se colmatar as lacunas identificadas, assumindo que, para a Reabilitação Psicomotora, área que se baseia na visão holística do ser humano (European Forum of Psychomotricity, s.d.), é fundamental a promoção das competências empreendedoras no currículo desta licenciatura, maximizando o perfil profissional dos estudantes.

2 Objetivo da Tese

A questão de investigação que guiou este estudo foi a seguinte: *Como promover as competências empreendedoras no currículo da licenciatura em Reabilitação Psicomotora na Faculdade de Motricidade Humana?* No sentido de responder a algumas preocupações e lacunas que foram encontradas na literatura, este estudo foi desenvolvido com o principal objetivo de promover a Educação para o Empreendedorismo, através da introdução de competências empreendedoras, na licenciatura em Reabilitação Psicomotora.

3 Organização da Tese

Este documento encontra-se estruturado em função de dois artigos. O primeiro artigo é de natureza concetual, onde se pretende compreender a importância da promoção de competências empreendedoras nos alunos da licenciatura em Reabilitação Psicomotora. O segundo artigo, de carácter empírico, pretende avaliar a eficácia de um programa de promoção de competências empreendedoras aplicado a estudantes da licenciatura em Reabilitação Psicomotora.

4 Referências

- Comissão das Comunidades Europeias (2006). *Aplicar o Programa Comunitário de Lisboa: Promover o espírito empreendedor através do ensino e da aprendizagem*. Retirado de <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2006:0033:FIN:PT:PDF>
- Cone, J. (2007). *Teaching Entrepreneurship in Colleges and Universities: How (and Why) a New Academic Field is Being Built*. Retirado de <http://www.kauffman.org/items.cfm?itemID=716>
- Drucker, P. F. (2003). *Inovação e Espírito Empreendedor: Prática e Princípios*. São Paulo: Pioneira Thomson.
- European Forum of Psychomotricity. (s.d.). *Statutes: Preamble*. Retirado de <http://psychomot.org/efp/statutes/>
- Hynes, B. (1996). Entrepreneurship education and training-introducing entrepreneurship into non-business disciplines. *Journal of European Industrial Training*, 20(8), 10-17. doi: 10.1108/03090599610128836
- Lans, T., Biemans, M., Mulder, M., e Verstegen, J. (2010). Self-Awareness of Mastery and Improvability of Entrepreneurial Competence in Small Businesses in the

Agrifood Sector. *Human Resources Development Quarterly*, 21(2), 147-168.
doi: 10.1002/hrdq.20041

Man, T. W., Lau, T., e Chan, K. F. (2002). The competitiveness of small and medium enterprises. A conceptualization with focus on entrepreneurial competences. *Journal of Business Venturing*, 17(2), 123-142. doi: 10.1016/S0883-9026(00)00058-6

Mitchelmore, S., e Rowley, J. (2010). Entrepreneurial competencies: a literature review and development agenda. *International Journal of Entrepreneurial Behaviour e Research*, 16(2), 92-111. doi: 10.1108/13552551011026995

Estudo 1 | Importância da Promoção de Competências Empreendedoras na Licenciatura em Reabilitação Psicomotora

Resumo

A introdução de competências empreendedoras no currículo é uma das formas de se promover a Educação para o Empreendedorismo. O objetivo deste artigo consiste em caracterizar as competências empreendedoras e enfatizar a importância de se promoverem estas competências na licenciatura em Reabilitação Psicomotora.

Foi realizada uma breve revisão da literatura relativamente aos conceitos de Empreendedorismo, competências empreendedoras e de Educação para o Empreendedorismo, especificando-se, em última instância, a importância da promoção de competências empreendedoras na área da Reabilitação Psicomotora. Não foram encontrados quaisquer estudos que analisassem a temática das competências empreendedoras na área da Reabilitação Psicomotora.

As conclusões enfatizam que é pertinente promover as competências empreendedoras no currículo de Reabilitação Psicomotora, no sentido de formar profissionais mais pró-ativos, capazes de identificar todas as oportunidades, inovarem e serem criativos, maximizando o seu perfil profissional, o que se repercute também no reconhecimento desta área.

Palavras-chave: Empreendedorismo, Competências Empreendedoras, Educação para o Empreendedorismo, Ensino Superior, Licenciatura em Reabilitação Psicomotora.

Abstract

The introduction of entrepreneurial competences in the curriculum is one of the ways to promote entrepreneurship education. This conceptual article aims to characterize entrepreneurial competences, as well as emphasize the importance of promoting these competences in undergraduate degree of Psychomotor Rehabilitation.

A literature review was conducted, focusing in the concepts of entrepreneurship, entrepreneurial competences and entrepreneurship education, specifying lastly, the importance of promoting entrepreneurial competences in Psychomotor Rehabilitation.

No studies were found about entrepreneurial competences in Psychomotor Rehabilitation. The conclusions emphasize the importance of promoting entrepreneurial competences in the Psychomotor Rehabilitation curricula, to develop pro-active professionals, capable to identify opportunities, innovate and be more

creative, improving their professional profile, which is also reflected in the recognition of this field.

Keywords: Entrepreneurship, Entrepreneurial Competences, Entrepreneurship Education, Higher Education, Undergraduate Degree of Psychomotor Rehabilitation.

Introdução

O Empreendedorismo constitui-se como um aspeto fundamental na sociedade atual, relacionando-se com a capacidade de inovação, iniciativa (Drucker, 2003) e criatividade (Drucker, 2003; Shane, Locke e Collins, 2003), e, ainda, se identifica como um impulsionador do emprego e do crescimento económico (Comissão das Comunidades Europeias [CCE], 2006; Sociedade Portuguesa de Inovação [SPI], 2004). Alvo de muitos estudos, o Empreendedorismo é hoje visto como uma atividade fundamental para o desenvolvimento económico, dado a sua extrema importância quer para grandes empresas, quer para pequenas empresas privadas (Stankovic, 2006).

Por outro lado, as competências empreendedoras, segundo Man, Lau e Chan (2002), são características de elevado nível, que envolvem traços de personalidade, habilidades e conhecimentos e, conseqüentemente, podem considerar-se como a capacidade do empreendedor em desempenhar com sucesso o seu trabalho, pelo que devem ser fomentadas em todas as idades e patamares de ensino.

Para além dos benefícios económicos do Empreendedorismo, Mendes (2007) enfatiza a necessidade de nos preocuparmos também com o Empreendedorismo enquanto promotor do desenvolvimento e potencial humano, o que pode ser conseguido através do ensino.

Diversos autores evidenciam o ensino como um fator com elevada influência na promoção do Empreendedorismo, baseando-se na teoria de que o Empreendedorismo não é uma característica inata (e.g. Drucker, 2006; Gartner, 1989; Minniti e Bygrave, 2001) e, conseqüentemente, as competências empreendedoras (e.g. Lans, Hulsink, Baert e Mulder, 2008; Man et al., 2002) não são inatas, podendo ser aprendidas.

Ou seja, a teoria de que o Empreendedorismo pode ser promovido com recurso a uma cultura empreendedora, onde o ensino assume um papel de destaque, reúne consenso entre os investigadores. Volkmann (2004) identifica a Educação para o Empreendedorismo como um elemento fulcral para a saúde de qualquer universidade, bem como para a economia do próprio país. Rodrigues, Raposo e Ferreira (2007) referem que com recurso a políticas diferenciadas no ensino é possível aprender a ser empreendedor. O mesmo é defendido por Stankovic (2006) ao referir que os

indivíduos não são empreendedores à nascença, eles tornam-se empreendedores através da educação e da experiência.

O principal foco deste estudo prende-se com a promoção de competências empreendedoras no currículo do ensino superior, que constitui uma das vertentes que a Educação para o Empreendedorismo pode assumir.

De acordo com a SPI e o Instituto Superior das Ciências do Trabalho e da Empresa [ISCTE] (2012), o sistema educativo, em Portugal, é inadequado relativamente ao fomento do Empreendedorismo. Efetivamente não foram encontrados programas específicos ou estudos sobre a promoção de competências empreendedoras na formação superior de estudantes em Reabilitação Psicomotora. Este aspeto contraria os apelos feitos para se promover esta temática em todas as áreas e em todos os níveis de ensino, segundo Hynes (1996).

Assim, é de realçar que a maioria dos estudos realizados na área do Empreendedorismo centra-se na dimensão económica, não atribuindo relevância a esta área como promotora do desenvolvimento humano, a partir do desenvolvimento das competências empreendedoras dos indivíduos.

O objetivo deste artigo concetual consiste em caracterizar as competências empreendedoras e enfatizar a importância de se promoverem estas competências na licenciatura em Reabilitação Psicomotora, maximizando assim o perfil profissional dos atuais alunos e futuros profissionais desta área.

Para a concretização deste objetivo, foi realizada uma breve revisão de literatura sobre os conceitos de Empreendedorismo, competências empreendedoras e Educação para o Empreendedorismo e, posteriormente, sobre a promoção de competências empreendedoras na licenciatura em Reabilitação Psicomotora. Pesquisaram-se as seguintes palavras-chave, em bases de dados, revistas e livros específicos: 'Empreendedorismo', 'Educação para o Empreendedorismo', 'competências empreendedoras', 'programas de ensino superior', 'Psicomotricidade' e 'Reabilitação Psicomotora'.

Este artigo encontra-se estruturado em três secções distintas. Inicialmente são definidos os conceitos de Empreendedorismo, competências empreendedoras e Educação para o Empreendedorismo, onde se analisa o estado da arte no que concerne aos principais estudos de promoção de competências empreendedoras no ensino superior, no âmbito internacional e nacional. De seguida caracteriza-se o conceito de Reabilitação Psicomotora, onde se evidencia a evolução do ensino e formação em Portugal bem como as saídas profissionais desta licenciatura. Após a

definição de todos estes conceitos é analisada a importância da promoção de competências empreendedoras na licenciatura em Reabilitação Psicomotora, seguindo-se a apresentação das considerações finais.

1 Empreendedorismo

Sendo que existe há bastante tempo, o conceito de Empreendedorismo tem sido utilizado com diferentes significados, não se verificando uma definição unânime e consensual, no entanto, destaca-se como aspeto consensual a relação do Empreendedorismo com a criação de empresas e com aspetos inovadores (Sarkar, 2007). Segundo Drucker (1985; 2003), a inovação sistemática baseada no conhecimento é a principal ferramenta do empreendedor, a partir da qual é capaz de identificar uma oportunidade e explorá-la com o intuito de criar um serviço diferente.

Para Trigo (2003), o Empreendedorismo assume duas componentes distintas: uma de atitude, que tem por base a disponibilidade para detetar novas oportunidades; e, uma de comportamento, que se refere às ações necessárias para transformar essa oportunidade numa atividade empresarial.

De acordo com a SPI (2004), o Empreendedorismo envolve a criação de novos negócios e o desenvolvimento de oportunidades em organizações já estabelecidas, encontrando-se, assim, no centro da política económica e industrial. Ou seja, a definição de Empreendedorismo utilizada é a seguinte: “qualquer tentativa de criação de um novo negócio ou nova iniciativa, tal como emprego próprio, uma nova organização empresarial ou a expansão de um negócio existente, por um indivíduo, equipa de indivíduos, ou negócios estabelecidos” (SPI e ISCTE, 2012, p. 4).

Caetano, Santos e Costa (2012) definem Empreendedorismo como um processo cíclico que tem início com a formulação de uma ideia que pode transformar-se numa oportunidade de negócio e, se assume como uma proposta de grande valor para uma atividade económica.

Também Baron e Shane (2008) referem que o Empreendedorismo deve ser visto como um processo, constituído por seis grandes fases: o reconhecimento de oportunidades; a decisão de avançar e adquirir os recursos necessários; a progressão do empreendimento; a gestão e desenvolvimento do empreendimento tornando-o num negócio rentável; a aquisição das recompensas do investimento realizado; e, eventualmente, a ponderação de uma saída estratégica, transferindo o empreendimento para outras pessoas. Estes autores referem ainda que o processo de

empreender ocorre porque um conjunto de indivíduos toma uma decisão e age sobre ela.

Segundo Caetano e colaboradores (2012), o Empreendedorismo é considerado como uma alternativa perante as opções de emprego que permaneceram vigentes até ao fim do século XX. Os mesmos autores referem que este facto é de extrema relevância para ultrapassar alguns problemas de competitividade e produtividade que surgiram devido à crise económica e financeira que se vive atualmente. Deste modo, o Empreendedorismo surge como uma das principais ferramentas necessárias para ultrapassar a atual crise financeira, económica e social a que o mundo globalizado se encontra exposto (Caetano et al., 2012).

Torna-se necessário, contudo, distinguir os conceitos de empresário do de empreendedor, e Trigo (2003) clarifica esta distinção, referindo que um empresário é quem se dedica à atividade de criação de empresas, ou seja, cria um negócio e dedica-se à sua gestão; e, por outro lado, um empreendedor salienta a sua capacidade de inovação nos métodos e produtos que cria.

Para além da polissemia do conceito de Empreendedorismo, ainda existem diferentes tipos referidos na literatura. Para a SPI e o ISCTE (2012), o Empreendedorismo pode surgir de uma oportunidade, onde é exaltado o desejo de concretizar uma oportunidade de negócio, como pode emergir de uma necessidade, quando os indivíduos não têm outras alternativas de obtenção de rendimentos. É ainda possível verificar a existência de dois tipos de Empreendedorismo, nomeadamente o intra-empendedorismo e o empreendedorismo social, sendo que nenhum destes tipos se reflete na criação de uma nova empresa. Segundo Pinchot (1985) o intra-empendedorismo refere-se ao Empreendedorismo que se desenvolve dentro das instituições já existentes. Por outro lado, o empreendedorismo social remete-se para um impacto mais alargado, uma vez que os indivíduos apresentam soluções inovadoras para os mais diversos problemas sociais (Sarkar, 2007).

1.1 Fatores que influenciam o empreendedorismo.

Segundo Caetano e colaboradores (2012), o Empreendedorismo como processo pode ser influenciado por diversos fatores, sendo identificados três grupos gerais: os fatores distais, que se definem pelos fatores económicos, tecnológicos e sociológicos; os fatores meso, que se referem aos concorrentes, à equipa empreendedora e às relações com os investidores ou possíveis fornecedores ou clientes; e, por fim, os fatores proximais, que têm por base as características do empreendedor, as suas aptidões, competências, motivações e conhecimentos. Todos estes fatores assumem

um papel fulcral nas ações e decisões tomadas pelo empreendedor, contudo, nem todos se conseguem controlar e monitorizar de forma eficaz (Caetano et al., 2012).

Assim, o sucesso do Empreendedorismo depende de uma abordagem consistente a nível sociocultural que fomente a criatividade e inovação, bem como a obtenção e desenvolvimento de competências fundamentais para, de modo eficaz, se trabalhar com a incerteza e os riscos inerentes a uma determinada atividade (Caetano et al., 2012).

Segundo Caetano e colaboradores (2012), as motivações empreendedoras apresentam-se como um dos fatores mais determinantes no processo empreendedor. Ainda que possua estas motivações empreendedoras, um empreendedor também tem de possuir competências de gestão, visto que são determinantes para gerir o seu negócio com sucesso. Contudo, é também necessário possuir um conjunto de características psicológicas que possibilitam ao indivíduo reagir perante situações de incerteza e de risco. É, ainda, de salientar a importância das competências sociais, uma vez que o empreendedor interage permanentemente com outras pessoas e tem que comunicar e influenciar as outras pessoas de modo eficaz. Para uma adequada interação profissional, salientam-se como mais relevantes as seguintes competências sociais: capacidade de comunicação e persuasão e capacidade para desenvolver a rede (Caetano et al., 2012).

1.2 Competências empreendedoras.

Para Mitchelmore e Rowley (2010, p. 93), as competências empreendedoras referem-se a “um grupo específico de competências relevantes ao exercício bem-sucedido do Empreendedorismo”. Já Lans, Biemans, Mulder e Verstegen (2010, p. 148) definem competências empreendedoras baseando-se em duas perspetivas: “por um lado, referem-se a novos caminhos para alcançar os objetivos de negócio relacionados com a inovação e, por outro, ao conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes dos proprietários-gestores para identificar e concretizar essas oportunidades”.

Lans, Bergevoet, Mulder e Van Woerkum (2005) diferenciam seis áreas de competências empreendedoras, que podem ser aprendidas, nomeadamente: oportunidade (referindo-se às competências de reconhecimento e desenvolvimento de oportunidades existentes no mercado com recurso a diferentes meios), relacionamento (competências que se baseiam nas interações de pessoa para pessoa ou de pessoa para um grupo), concetual (competências que defendem a existência de diferentes habilidades concetuais que se refletem no comportamento do empreendedor), organização (competências que se baseiam na organização de distintos recursos

internos, externos, humanos, físicos, financeiros e tecnológicos), estratégica (competências que têm por base a definição, avaliação e implementação de estratégias da empresa) e, por fim, competência de compromisso (competências que assumem como objetivo incentivar o empresário a construir o negócio).

1.3 Educação para o empreendedorismo.

O Empreendedorismo é visto como o motor que impulsiona a economia, contudo, é evidente uma grande variedade de significados de Empreendedorismo que se reflete no desenvolvimento e diversidade de programas de educação que o promovem. A ausência de uma definição consensual deste conceito, que varia em função dos contextos e épocas, condiciona ainda mais a clarificação da relação entre a educação e o Empreendedorismo.

De acordo com o Relatório Global GEM 2012 (Xavier, Kelley, Kew, Herrington e Vorderwulbecke, 2012, p. 35), “a Educação para o Empreendedorismo consiste na introdução de conteúdos sobre a criação/gestão de negócios, no sistema de educação, em todos os níveis de ensino”.

As universidades americanas constituem-se as precursoras no campo da Educação para o Empreendedorismo, sendo que a *Harvard Business School* foi a primeira universidade a introduzir um curso de Empreendedorismo em 1947 (Araújo et al., 2005; Volkmann, 2004). Até 1970 poucas universidades americanas disponibilizavam cursos nesta área, no entanto, a partir desta data verificou-se um grande aumento destes cursos. É ainda importante referir que estes cursos começaram a aparecer nas áreas de Ciências e Engenharias, contudo, a maioria integrava a área de Administração e Gestão (Araújo et al., 2005).

De acordo com Volkmann (2004), no final de 2002, identificaram-se mais de 700 programas de Empreendedorismo nas universidades e em escolas de Gestão, área onde o Empreendedorismo foi inicialmente promovido. Este fenómeno teve início nos Estados Unidos, propagando-se, posteriormente, por toda a Europa, tendo começado pelo Reino Unido e Países Baixos, contudo, países como a Bélgica e a Alemanha também não ficaram atrás (Volkmann, 2004). Assim, segundo esta autora, no início do séc. XX, não apenas nos Estados Unidos, mas também na Europa, o Empreendedorismo tornava-se uma marcante disciplina académica nas universidades.

A importância do Empreendedorismo para melhorar a competitividade entre as empresas e a sua permanência no mercado teve influência no currículo dos cursos da área da Gestão, contudo, o Empreendedorismo transformou-se num conhecimento transversal às diversas áreas do saber. Assim, dada a complexidade e

transdisciplinaridade da nossa sociedade, o processo de aprendizagem deve ser validado a partir de conhecimento originário de diferentes fontes (Bucha, 2009), sendo que a Educação para o Empreendedorismo deve ser uma constante em todas áreas e níveis de ensino.

Com o intuito de promover o Empreendedorismo no ensino superior, a CCE (2006) enumera diversas sugestões, como: integração do Empreendedorismo de forma transversal nos diferentes cursos e disciplinas das instituições de ensino superior; apoio por parte dos poderes públicos, a fim de ser garantida uma formação de alto nível para os docentes; e ainda, encorajamento da mobilidade dos professores entre as universidades e as atividades empresariais.

Por fim, no âmbito da Educação para o Empreendedorismo e ao longo da revisão da literatura, torna-se evidente a existência de duas vertentes: (a) uma relaciona-se com a criação de negócios (Empreendedorismo), onde é enaltecida a importância da aprendizagem de planos de negócios, de competências de Gestão e de Finanças; e (b) outra, que é onde este estudo se enquadra, relaciona-se com a promoção de competências empreendedoras como competências transversais que, para além de fundamental para a criação de negócios, não se resume a estes conteúdos, podendo também relacionar-se com o intra-empreendedorismo ou mesmo com o empreendedorismo social e, contribui para o desenvolvimento pessoal e social dos indivíduos.

1.3.1 Estudos internacionais no contexto do ensino superior.

Na última década têm sido realizados diferentes estudos, que refletem a evolução deste campo e a necessidade cada vez maior de reunir um conjunto de práticas que se revelem eficazes na promoção do Empreendedorismo. Segundo Naia, Batista, Januário e Trigo (2014) os estudos desenvolvidos nesta área, na última década centram-se nos seguintes aspetos: objetivos, conteúdos, metodologias e avaliação.

No que se refere a estudos com enfoque na avaliação, Dutta, Li e Merenda (2011) enfatizam a influência positiva que a diversidade de experiências educativas assume na criação de riqueza futura, proveniente de atividades empreendedoras. Para Fenton e Barry (2011), os benefícios da Educação para o Empreendedorismo surgem, maioritariamente, ao nível da pós-graduação, onde ocorre uma experiência mais significativa e envolvente. Segundo estes autores, a aprendizagem experiencial deve ser um dos pressupostos da Educação para o Empreendedorismo. Com recurso à aplicação de um programa de formação para o Empreendedorismo (opcional), a estudantes universitários de Castilla e León, em Espanha, Sánchez (2011) concluiu

que os alunos que participaram no programa aumentaram as suas competências (autoeficácia, pró-atividade e tomada de risco) e intenções para o autoemprego.

Para Kirby e Ibrahim (2011), os estudantes egípcios apresentam maior propensão empreendedora quando comparados com os colegas do Reino Unido. Giacomini et al. (2011), num estudo para compreender se existem diferenças relativamente às intenções empreendedoras, bem como às barreiras e motivações percebidas entre os estudantes norte-americanos, asiáticos e europeus, concluíram que se verificam diferenças entre os estudantes, o que enaltece a necessidade de criar programas de Empreendedorismo adequados aos diferentes contextos.

Relativamente a estudos com enfoque na avaliação e em diferentes metodologias, Bager (2011) relata um estudo de três campos diferentes na Dinamarca, onde se promove o trabalho em equipa, a criatividade e a inovação, referindo que este modelo pedagógico proporciona aos alunos uma experiência complementar e eficaz às aprendizagens de sala de aula, treinando-os para enfrentarem os desafios que possam encontrar na vida profissional. Também Lans, Oganisjana, Täks e Popov (2013) fazem referência a uma escola de Verão Europeia, que envolve 35 alunos da Holanda, Letónia e Estónia (organizados por grupos de trabalho), onde os seus conhecimentos, experiências, capacidades de resolução de problemas e tomadas de decisão surgem como fatores fundamentais no contexto da Educação para o Empreendedorismo. Já Harkema e Schout (2008) estudam um Centro de Excelência em Inovação e Empreendedorismo na Universidade de Educação Profissional em Haia, que oferece um programa baseado em competências, sustentado numa perspetiva construtivista e teorias centradas no educando, onde os estudantes são estimulados a criar os seus objetivos. Também Heinonen, Poikkijoki e VentoVierikko (2007) fazem referência ao desenvolvimento de um programa de Educação para o Empreendedorismo nas Universidades da Finlândia que aumentou o potencial empreendedor dos alunos participantes.

Liñán, Rodríguez-Cohard e Rueda-Cantuche (2011) verificaram que a Educação para o Empreendedorismo aumenta o controlo comportamental percebido, conduzindo a maiores intenções empreendedoras.

Desta forma, são vários os casos de universidades de diferentes áreas que se centram em diferentes metodologias e na avaliação, enquadrando-se no paradigma atual das universidades empreendedoras, que procuram reduzir o desfasamento por vezes existente entre o meio académico e o profissional (Bager, 2011; Bonnet, Quist, Hoogwater, Spaans e Wehrmann, 2006; Chiru, Tachiciu e Ciuchete, 2012; Harkema e

Schout, 2008; Heinonen et al., 2007; Papayannakis, Kastelli, Damigos e Mavrotas, 2008; Rasmussen e Sørheim, 2006).

No que concerne aos estudos que evidenciam diferentes tipos de metodologias, Stankovic (2006), refere que as universidades assumem um papel fundamental para o desenvolvimento do Empreendedorismo, uma vez que são dos melhores lugares para a inovação e, onde é possível a fusão entre o conhecimento e a prática. O mesmo autor faz uma breve descrição das iniciativas empreendedoras proporcionadas pela Universidade de Novi Sad na Sérvia, que era uma universidade sem qualquer tradição nesta área e que se procurou atualizar e corresponder às exigências atuais através do desenvolvimento de atividades e programas sustentáveis e competitivos. Shepherd (2004) defende a importância de desenvolver uma pedagogia dentro da sala de aula que ensine os alunos a gerir e lidar com as suas emoções quando se encontram perante um fracasso, apresentando mesmo estratégias específicas, pelo facto de acreditar que o fracasso é uma importante fonte de aprendizagem. Clarke e Underwood (2011) introduziram oportunidades de voluntariado em módulos de ética de negócios e empresas, onde os estudantes desenvolveram e aplicaram o conhecimento da disciplina a casos reais de Empreendedorismo. Etzkowitz, Webster, Gebhardt e Terra (2000) compararam diferentes países e regiões, entre EUA, América Latina, Europa e Ásia, e constataram a emergência de um fenómeno global: a universidade empreendedora. Este estudo relaciona a emergência da abordagem da *Triple Helix* com o desenvolvimento do paradigma empreendedor nas universidades.

Relativamente aos estudos que se focam nas três componentes, ou seja, nos conteúdos, metodologias e avaliação, pode fazer-se referência ao estudo de Barbosa, Kickul e Smith (2008) que mostra como desenvolver um programa de Educação para o Empreendedorismo com o objetivo de ajudar os estudantes a aumentar a cognição empreendedora e a assunção de riscos, desenvolvendo o lado intuitivo e analítico da cognição dos estudantes, combinando as aulas tradicionais com aprendizagem experiencial. Neste sentido, DeTienne e Chandler (2004) defendem que a identificação de oportunidades é uma competência que pode ser desenvolvida em ambiente de sala de aula, através de um modelo de intervenção específico, onde os alunos geram ideias mais inovadoras para oportunidades de negócio.

Baseados numa análise da literatura da última década, Naia e colaboradores (2014) fazem referência a um conjunto de boas práticas para se promover a Educação para o Empreendedorismo, nomeadamente: enfoque na aprendizagem experiencial, contrariando a transmissão passiva de conhecimentos; diversidade de experiências educacionais; participação ativa dos alunos e sistema aprovado pelos estudantes para

aumentar a sua motivação no processo de aprendizagem; abordagens multidisciplinares; participação de empreendedores nos programas/disciplinas; preparar os estudantes para lidar com o insucesso; desenvolver o espírito pró-ativo, a responsabilidade, a capacidade de assumir e gerir riscos, e capacidade de identificar oportunidades; utilização da *internet* e das redes sociais; *portfolio* de técnicas para se praticar o Empreendedorismo; e, programas ajustados ao contexto cultural.

1.3.2 Estudos nacionais no contexto do ensino superior.

A Educação para o Empreendedorismo, em Portugal, revela-se como uma área relativamente nova em qualquer dos diferentes patamares de ensino (Redford, 2013).

De acordo com a SPI e o ISCTE (2012), o sistema educativo, em Portugal, é inadequado no que se refere ao fomento do Empreendedorismo. O ensino básico e secundário encontram-se aquém relativamente à promoção da atividade empreendedora entre os seus alunos, no entanto, são evidentes os progressos realizados em torno do ensino superior, mais concretamente no que se refere à formação superior em Gestão e negócios (SPI e ISCTE, 2012).

A Universidade Católica foi a primeira instituição de ensino superior a oferecer Educação para o Empreendedorismo no ano de 1992 (Redford, 2006). No entanto, no contexto educacional português, poucas universidades estabelecem relações com empresas privadas com o intuito de promover e financiar as suas iniciativas relativas à Educação para o Empreendedorismo (Redford, 2006). Este autor sublinha que desde 2003 se tem verificado um aumento substancial de novos cursos de Empreendedorismo nas universidades em Portugal. No ano letivo de 2004/2005 foram identificados 27 cursos de Empreendedorismo lecionados nas universidades portuguesas. Redford (2006) enfatiza ainda a importância dos professores universitários terem conhecimento de todas as ofertas educativas desta área noutros países, analisando as boas práticas e tendência atuais, no que concerne a esta temática.

No estudo de Rodrigues e colaboradores (2007), os fatores que mais influenciavam estudantes universitários na criação da própria empresa, eram os atributos pessoais, a família, o perfil demográfico e a área de formação. Estes dados revelam a importância do ensino do Empreendedorismo na promoção da intenção empresarial, o que justifica a necessidade de se continuar a desenvolver esta temática no ensino superior português.

Santos, Pimpão, Costa e Caetano (2013) realçam a importância dos cursos de formação em Empreendedorismo, para que os estudantes possam ser dotados de

algumas competências nesta área, desenvolvendo a sua capacidade criativa, inovadora e de criação de novos produtos ou serviços. Estes autores analisaram a oferta formativa em Empreendedorismo no ensino superior em Portugal e concluíram que existem 338 unidades curriculares de Empreendedorismo, que se encontram divididas entre o ensino privado (149 unidades curriculares [UC]), o ensino público (106 UC), o ensino politécnico público (46 UC) e o ensino politécnico privado (37 UC). No que concerne à formação avançada em Empreendedorismo, constatou-se a existência de 27 cursos, sendo que a maioria se refere a cursos de mestrado, contudo também são identificados quatro pós-graduações e um doutoramento (Santos et al., 2013).

Naia (2014) analisou os fatores que mais influenciaram o percurso de empreendedores e intra-empreendedores em Ciências do Desporto e constatou que houve influências de diversas fontes. Contudo, no que se refere à formação inicial, alguns mencionaram as disciplinas e os conteúdos lecionados; os professores, pelas suas atitudes, incentivo, apoio e partilha de experiências de vida, constituindo-se como modelos de referência; e, por fim, os colegas, também importantes pelo seu apoio direto ou mesmo pelo exemplo empreendedor que constituíam. As atividades informais e projetos foram também exemplos que fomentaram a tomada de iniciativa dos participantes. Os estágios, em Portugal ou no estrangeiro, foram mencionados, como experiências positivas ou mesmo negativas, mas que influenciaram os participantes e os encorajaram no seu percurso empreendedor. Ou seja, quer o currículo formal, quer o currículo informal se revelaram importantes para o percurso dos participantes.

No que concerne ao ensino superior em Portugal e devido à reduzida maturidade desta área no país, como se verificou, não foram encontrados programas de Educação para o Empreendedorismo ou de promoção de competências empreendedoras que permitam uma reflexão sobre as melhores práticas a adotar num contexto nacional. Desta forma foram apresentados vários estudos que têm sido realizados, a maior parte deles com o objetivo de analisar o estado da arte acerca desta temática.

Seguidamente é apresentada uma breve descrição do conceito de Reabilitação Psicomotora, da evolução da licenciatura que forma profissionais nesta área de intervenção e, das suas principais saídas profissionais.

2 Reabilitação Psicomotora

A Psicomotricidade baseia-se no facto de que as potencialidades motoras, mentais e emocionais de um indivíduo estão em constante interação, sendo a partir do corpo que se manifestam. Deste modo, é de extrema importância situar esse corpo no seu

envolvimento ecológico, uma vez que se encontram em permanente interação. Assim, a prática psicomotora considera-se unificadora, uma vez que veicula os laços entre o corpo e a atividade mental, o real e o imaginário, e o espaço e o tempo, refletindo-se no potencial adaptativo do sujeito, o que melhora todas as possibilidades de realização nas trocas com o envolvimento (Martins, 2001).

A Psicomotricidade tem como principal objetivo a realização da pessoa, permitindo a expressão da sua personalidade e, deste modo, a intervenção psicomotora deve basear-se na exploração livre das possibilidades de afirmação dos seus desejos, num clima permissivo, num espaço com uma atmosfera afetiva e um diálogo de base tónico-emocional (Martins, 2001).

Como meio terapêutico, a ação a partir do movimento, pretende melhorar os processos de integração, elaboração e realização, intrínsecos à realidade do indivíduo perante o seu desenvolvimento (Fonseca, 2006). Deste modo, segundo Martins (2001), a prática psicomotora centra-se em crianças e adultos que revelam uma inadequada relação com o seu corpo, repercutindo-se numa dificuldade em comunicar e agir com o mundo exterior, pelo que podem encontrar no agir, na experimentação e no investimento corporal, uma forma de se afirmarem perante o mundo.

2.1 Evolução do ensino e formação em Portugal.

Em Portugal, a Psicomotricidade emergiu na década de 80 do século XX através da licenciatura em Educação Física lecionada no Instituto Superior de Educação Física (Associação Portuguesa de Psicomotricidade [APP], s.d.). Esta licenciatura contemplava uma especialização em Educação Especial e Reabilitação, onde eram abordados temas básicos de Psicomotricidade. Com o início dos anos 90, esta especialização tornou-se uma licenciatura independente, tendo sido, assim, separada da licenciatura em Educação Física. Por fim, a licenciatura em Educação Especial e Reabilitação, em 2002, especificou-se na licenciatura em Reabilitação Psicomotora. Em 2006, a Universidade Fernando Pessoa criou uma nova licenciatura em Reabilitação Psicomotora e, em 2007 esta licenciatura foi criada por mais três universidades portuguesas: a Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, a Universidade de Évora e o Instituto Piaget. Embora a maior parte da oferta formativa seja a nível do ensino público, existem também duas universidades privadas que oferecem esta formação, nomeadamente, a Universidade Fernando Pessoa e o Instituto Piaget (APP, s.d.).

Relativamente ao ensino e formação, e em função do regulamento profissional que se encontra atualmente em vigor, o técnico de Reabilitação Psicomotora consiste num profissional com, pelo menos, o 1.º ciclo de formação em Psicomotricidade (APP, s.d.).

Quanto à progressão nos estudos, existem duas universidades que disponibilizam o 2.º ciclo de formação. A Faculdade de Motricidade Humana oferece o mestrado em Reabilitação Psicomotora e a Universidade de Évora, o mestrado em Psicomotricidade Relacional (APP, s.d.).

2.2 Saídas profissionais.

No que concerne às saídas profissionais, os psicomotricistas podem exercer a sua prática profissional no setor público e no setor privado, incluindo: jardins-de-infância, escolas, escolas de ensino especial, centros de dia, instituições para pessoas com deficiência, residências para crianças e jovens, hospitais gerais e psiquiátricos, instituições de inserção social, associações desportivas, projetos municipais, centros de atividades e instituições para pessoas idosas e clínicas privadas (APP, s.d.). A sua atividade profissional abrange o âmbito terapêutico, reabilitativo, reeducativo e/ou preventivo, especializando-se em situações relacionadas com problemas de desenvolvimento e de maturação psicomotora, de comportamento, de aprendizagem e de âmbito psicoafectivo. Esta profissão encontra-se regulamentada nas Instituições Particulares de Solidariedade Social, contudo ainda não foi regulamentada pelo Ministério da Educação e pelo Ministério da Saúde (APP, s.d.).

Assim, em função das saídas profissionais apresentadas, é possível constatar a importância das competências empreendedoras nos técnicos de Reabilitação Psicomotora, quer em projetos por conta própria, quer em projetos/instituições de outros, onde se encontrem inseridos.

3 Importância das Competências Empreendedoras em Reabilitação Psicomotora

O Empreendedorismo deixou de ser um conceito inteiramente relacionado com o domínio económico e passou a fazer parte integrante do domínio educativo, fazendo parte de diversas licenciaturas. O caso da Reabilitação Psicomotora não é exceção, visto que o Empreendedorismo, mesmo que de modo reduzido, já se encontra em alguns programas de mestrado e de licenciatura.

Mais especificamente, é apenas possível observar uma unidade curricular optativa de Empreendedorismo e Inovação Empresarial no 2.º e 3.º anos da licenciatura em Reabilitação Psicomotora na Universidade de Évora e, uma unidade curricular de

Formação Profissional e Organização do Trabalho com um módulo de Introdução ao Empreendedorismo no 1.º ano de mestrado em Reabilitação Psicomotora da Faculdade de Motricidade Humana da Universidade de Lisboa.

Para Bucha (2009), o espírito empreendedor não se resume apenas a um meio para criar novas empresas, ele assume-se como uma atitude geral que pode ser utilizada por qualquer indivíduo no seu quotidiano e em todas as suas áreas de atividade, contribuindo para a melhoria da sua qualidade de vida.

Deste modo, é fundamental promover a Educação para o Empreendedorismo, consubstanciada na promoção das competências empreendedoras no currículo do ensino superior, no sentido de formar profissionais mais pró-ativos, capazes de identificar todas as oportunidades e, acima de tudo, inovarem e serem criativos em todas as suas atividades profissionais. Além disso, com este currículo, pretende-se promover a capacidade dos estudantes inovarem, reconhecerem oportunidades, estabelecerem boas relações com os colegas, serem capazes de comunicar eficazmente, organizarem recursos, avaliarem e implementarem estratégias e, serem capazes de se comprometer com os seus objetivos e valores, o que é benéfico para qualquer organização, seja ou não criada pelo próprio.

Tendo em conta o enquadramento profissional atual desta profissão e o facto de ainda não se encontrar regulamentada em todas as áreas, considera-se que a promoção de competências empreendedoras nestes alunos e futuros técnicos, pode ser uma forma de aumentar o seu profissionalismo e desempenho, contribuindo para o reconhecimento e expansão da profissão, quer através da abertura de novos negócios, quer inovando em organizações já estabelecidas.

4 Considerações Finais

Segundo Mendes (2007), desde há várias décadas que o Empreendedorismo e a importância de criar novos empreendedores têm sido alvo de preocupação em diferentes países. Contudo, em Portugal, a criação de redes de suporte ao seu desenvolvimento ainda se encontra numa fase inicial do seu crescimento.

No que concerne ao ensino, Araújo e colaboradores (2005) defendem a necessidade de se implementarem cursos de Empreendedorismo nas mais diferentes áreas de formação.

Em Portugal não foram encontrados estudos que relacionem o Empreendedorismo e a licenciatura em Reabilitação Psicomotora, nem qualquer programa específico que promova as competências empreendedoras nesta área, uma vez que o

Empreendedorismo ainda se encontra bastante associado às áreas de Gestão e de Economia.

Assim, torna-se importante analisar a importância do Empreendedorismo e das competências empreendedoras e, da integração destas no currículo da licenciatura em Reabilitação Psicomotora, como em qualquer outra área de formação, maximizando o perfil profissional dos estudantes, o que se constitui como uma contribuição deste estudo, e que também contribui para o reconhecimento da área.

Efetivamente, existe necessidade de construir uma sociedade empreendedora, onde a inovação e o empreendimento devem referir-se a noções normais, contínuas e estáveis, tornando-se numa atividade integral, permanente e vital dentro das organizações, da economia e da sociedade (Drucker, 2003).

De acordo com Naia (2014) é importante continuar a sensibilizar as instituições de ensino superior, uma vez que, quer pelo currículo formal, quer pelo informal, a formação continua a assumir um lugar de destaque na promoção do Empreendedorismo. Deste modo, é fundamental uma mudança, no que concerne às atitudes e perceções, que promova o desenvolvimento do Empreendedorismo, sendo que esta mudança deve ser concretizada com recurso à educação (Redford, 2013).

Este estudo inicia um processo de consciencialização fundamental para que uma mudança de paradigma se verifique a nível do currículo do ensino superior, agora com especial enfoque na licenciatura em Reabilitação Psicomotora, mas posteriormente, em todas as áreas. Ambiciona-se, portanto, uma melhoria no currículo do ensino superior, reduzindo o desfasamento que ainda existe entre as exigências da sociedade e a formação inicial dos jovens.

5 Referências

- Araújo, M. H., Lago, R. M., Oliveira, L. C., Cabral, P. R., Cheng, L. C., e Filion, L. J. (2005). O Estímulo ao Empreendedorismo nos Cursos de Química: Formando Químicos Empreendedores. *Química Nova*, 28, 18-25. doi: 10.1590/S0100-40422005000700005
- Associação Portuguesa de Psicomotricidade (s.d.). *Psicomotricidade*. Retirado de <http://www.appsicomotricidade.pt/>
- Bager, T. (2011). The camp model for entrepreneurship teaching. *International Entrepreneurship Management Journal*, 7(2), 279-296. doi: 10.1007/s11365-010-0149-9

- Barbosa, S. D., Kickul, J., e Smith, B. R. (2008). The road less intended: integrating entrepreneurial cognition and risk in Entrepreneurship Education. *Journal of Enterprising Culture*, 16(4), 1-29. doi: 10.1142/S0218495808000181
- Baron, R. e Shane, S. (2008). *Entrepreneurship: A Process Perspective*. Second Edition. Mason: Thomson South-Western.
- Bonnet, H., Quist, J., Hoogwater, D., Spaans, J., e Wehrmann, C. (2006). Teaching sustainable entrepreneurship to engineering students: the case of Delft University of Technology. *European Journal of Engineering Education*, 31(2), 155-167. doi: 10.1080/03043790600566979
- Bucha, A. I. (2009). *Empreendedorismo: Aprender a saber ser empreendedor*. Lisboa: Editora RH.
- Caetano, A., Santos, S. C., e Costa, S. F. (2012). *Psicologia do Empreendedorismo - Processos, Oportunidades e Competências*. Lisboa: Editora Mundos Sociais.
- Chiru, C., Tachiciu, L., e Ciuchete, S. G. (2012). Psychological factors, behavioural variables and acquired competencies in entrepreneurship education. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 46, 4010–4015. doi: 10.1016/j.sbspro.2012.06.188
- Clarke, J., e Underwood, S. (2011). Learning based on "entrepreneurial volunteering". Using enterprise education to explore social responsibility. *Industry e Higher Education*, 25(6), 461-467. doi: 10.5367/ihe.2011.0068
- Comissão das Comunidades Europeias (2006). *Aplicar o Programa Comunitário de Lisboa: Promover o espírito empreendedor através do ensino e da aprendizagem*. Retirado de <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2006:0033:FIN:PT:PDF>
- DeTienne, D. R., e Chandler, G. N. (2004). Opportunity identification and its role in the entrepreneurial classroom: A pedagogical approach and empirical test. *Academy of Management Learning e Education*, 3(3), 242-257. Retirado de http://homepages.se.edu/cvonbergen/files/2012/12/Opportunity-Identification-and-Its-Role-in-the-Entrepreneurial-Classroom_A-Pedagogical-Approach-and-Empirical-Test1.pdf
- Drucker, P. (1985). The Discipline of Innovation. *Harvard Business Review*, 63(3), 67-72.
- Drucker, P. (2003). *Inovação e Espírito Empreendedor: Prática e Princípios*. São Paulo: Pioneira Thomson.

- Drucker, P. (2006). *Innovation and Entrepreneurship*. New York: HarperCollins.
- Dutta, D. K., Li, J., e Merenda, M. (2011). Fostering entrepreneurship: impact of specialization and diversity in education. *International Entrepreneurship Management Journal*, 7(2), 163-179. doi: 10.1007/s11365-010-0151-2
- Etzkowitz, H., Webster, A., Gebhardt, C., e Terra, B. R. C. (2000). The future of the university of the future: evolution of ivory tower to entrepreneurial paradigm. *Research Policy*, 29(2), 313-330. doi: 10.1016/S0048-7333(99)00069-4
- Fenton, M., e Barry, A. (2011). The efficacy of entrepreneurship education. Perspectives of Irish graduate entrepreneurs. *Industry e Higher Education*, 25(6), 451-460. doi: 10.5367/ihe.2011.0069
- Fonseca, V. D. (2006). *Terapia Psicomotora: estudo de casos*. Âncora Editora.
- Gartner, W. B. (1989). Some Suggestions for Research on Entrepreneurial Traits and Characteristics. *Entrepreneurship Theory and Practice*, 14(1), 27-37. Retirado de <http://www.taranomco.com/wp-content/uploads/2013/11/53.pdf>
- Giacomin, O., Janssen, F., Pruett, M., Shinnar, R. S., Llopis, F., e Toney, B. (2011). Entrepreneurial intentions, motivations and barriers: Differences among American, Asian and European students. *International Entrepreneurship Management Journal*, 7(2), 219-238. doi: 10.1007/s11365-010-0155-y
- Harkema, S. J. M., e Schout, H. (2008). Incorporating student-centered learning in innovation and entrepreneurship education. *European Journal of Education*, 43(4), 513-526. doi: 10.1111/j.1465-3435.2008.00372.x
- Heinonen, J., Poikkijoki, S-A., e Vento-Vierikko, I. (2007). Entrepreneurship for bioscience researchers: A case-study of an entrepreneurship programme. *Industry e Higher Education*, 21(1), 21-30. doi: 10.5367/000000007780222714
- Hynes, B. (1996). Entrepreneurship education and training-introducing entrepreneurship into non-business disciplines. *Journal of European Industrial Trainin*, 20(8), 10-17. doi: 10.1108/03090599610128836
- Kirby, D. A., e Ibrahim, N. (2011). Entrepreneurship education and the creation of an enterprise culture: provisional results from an experiment in Egypt. *International Entrepreneurship Management Journal*, 7(2), 181-193. doi: 10.1007/s11365-010-0153-0

- Lans, T., Bergevoet, R., Mulder, M., e Van Woerkum, C. (2005). Identification and measurement of competences of entrepreneurs in agribusiness. In M. Batterink, R. Cijssouw, M. Ehrenhard, H. Moonen, e P. Terlouw (Eds.), *Selected papers from the 8 th PhD conference on business economics, management and organisation science*, (pp. 81-95). Enschede: PReBEM/NOBEM.
- Lans, T., Biemans, M., Mulder, M., e Verstegen, J. (2010). Self-Awareness of Mastery and Improvability of Entrepreneurial Competence in Small Businesses in the Agrifood Sector. *Human Resources Development Quarterly*, 21(2), 147-168. doi: 10.1002/hrdq.20041
- Lans, T., Hulsink, W., Baert, H., e Mulder, M. (2008). Entrepreneurship Education and Training in a Small Business Context: Insights From the Competence-Based Approach. *Journal of Enterprising Culture* , 16(4), 363–383. doi: 10.1142/S0218495808000193
- Lans, T., Oganisjana, K., Täks, M., e Popov, V. (2013). Learning for Entrepreneurship in Heterogeneous Groups: Experiences from an international, interdisciplinary higher education student programme. *Trames: A Journal of the Humanities e Social Sciences*, 17(4) 383-399. doi: 10.3176/tr.2013.4.05
- Liñán, F., Rodríguez-Cohard, J. C., e Rueda-Cantuche, J. M. (2011). Factors affecting entrepreneurial intention levels: a role for education. *International Entrepreneurship Management Journal*, 7(2), 195-218. doi: 10.1007/s11365-010-0154-z
- Man, T. W., Lau, T., e Chan, K. F. (2002). The competitiveness of small and medium enterprises. A conceptualization with focus on entrepreneurial competences. *Journal of Business Venturing*, 17(2), 123-142. doi: 10.1016/S0883-9026(00)00058-6
- Martins, R. (2001). Questões sobre a Identidade da Psicomotricidade - As Práticas entre o Instrumental e o Relacional. In V. d. Fonseca, e R. Martins (Eds.), *Progressos em Psicomotricidade* (pp. 29-40). Cruz Quebrada: FMH Edições.
- Mendes, A. R. (2007). Apontamentos sobre a Educação para o Empreendedorismo em Portugal. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, (3), 285-298. Retirado de <http://iduc.uc.pt/index.php/rppedagogia/article/viewFile/1219/667>
- Minniti, M., e Bygrave, W. (2001). A dynamic model of entrepreneurial learning. *Entrepreneurship Theory and Practice*, 25(3), 5-16.

- Mitchelmore, S., e Rowley, J. (2010). Entrepreneurial competencies: a literature review and development agenda. *International Journal of Entrepreneurial Behaviour e Research*, 16(2), 92-111. doi: 10.1108/13552551011026995
- Naia, A. (2014). *Entrepreneurship Education in Sport Sciences: A new curricula for new demands?* Germany: LAP Lambert Academic Publishing. ISBN: 978-3-659-52321-2.
- Naia, A., Baptista, R., Januário, C., e Trigo, V. (2014). A systematization of the literature on entrepreneurship education - Challenges and emerging solutions in the entrepreneurial classroom. *Industry e Higher Education*, 28(2), 79–96. doi: 10.5367/ihe.2014.0196
- Papayannakis, L., Kastelli, I., Damigos, D., e Mavrotas, G. (2008). Fostering entrepreneurship education in engineering curricula in Greece. Experience and challenges for a Technical University. *European Journal of Engineering Education*, 33(2), 199-210. doi: 10.1080/03043790801980086
- Pinchot, G. III (1985). *Intrapreneurship*. New York: Harper e Row.
- Rasmussen, E. A., e Sorheim, R. (2006). Action-based entrepreneurship education. *Technovation*, 26(2), 185-194. doi:10.1016/j.technovation.2005.06.012
- Redford, D. T. (2006). Entrepreneurship education in Portugal: 2004/2005 national survey. *Comportamento Organizacional e Gestão*, 12, 19-41. Retirado de <http://www.scielo.gpeari.mctes.pt/pdf/cog/v12n1/v12n1a03.pdf>
- Redford, D. T. (2013). *Handbook de Educação em Empreendedorismo no Contexto Português*. Porto: Universidade Católica Editora.
- Rodrigues, R., Raposo, M., e Ferreira, J. (2007). Propensão para a criação da própria empresa - proposta e teste de um modelo conceptual com recurso a equações estruturais. In Ayala Calvo, J.C. y grupo de investigación FEDRA, *Conocimiento, innovación y emprendedores: Camino al futuro*, 1324-1337. Retirado de dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2234358.pdf
- Sánchez, J. C. (2011). University training for entrepreneurial competencies: Its impact on intention of venture creation. *International Entrepreneurship Management Journal*, 7(2), 239-254. doi: 10.1007/s11365-010-0156-x
- Santos, S. C., Pimpão, A., Costa, S. F., e Caetano, A. (2013). A Formação em Empreendedorismo: Análise Comparativa no Ensino Superior Português. In D. T. Redford, *Handbook de Educação em Empreendedorismo no Contexto Português* (pp. 219-242). Porto: Universidade Católica Editora.

- Sarkar, S. (2007). *Empreendedorismo e Inovação*. Escolar Editora: Lisboa.
- Shane, S., Locke, E., e Collins, C. (2003). Entrepreneurial motivation. *Human Resource Management Review*, 13(2), 257-279. Retirado de <http://digitalcommons.ilr.cornell.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1840&context=articles>
- Shepherd, D. A. (2004). Educating entrepreneurship students about emotion and learning from failure. *Academy of Management Learning e Education*, 3(3), 274-287. Retirado de <http://www.unc.edu/~jfstewart/Oct%2020%20papers/Shepherd%20paper%20AMLE%202004.pdf>
- Sociedade Portuguesa de Inovação (2004). *Estudo de Avaliação do Potencial Empreendedor em Portugal em 2004 – Projecto GEM Portugal 2004*. Retirado de <http://www2.spi.pt/gem/docs/RelatorioSinteseGEM.pdf>
- Sociedade Portuguesa de Inovação e Instituto Superior das Ciências do Trabalho e da Empresa (2012). *GEM Portugal 2012 – Estudo sobre Empreendedorismo*. Retirado de http://web.spi.pt/GEMportugal2012/files/GEM_PORTUGAL_2012.pdf
- Stankovic, F. (2006). Entrepreneurialism at the University of Novi Sad. *Higher Education in Europe*, 31(2), 117-128. doi: 10.1080/03797720600940773
- Trigo, V. (2003). *Entre o Estado e o Mercado: Empreendedorismo e a Condição do Empresário na China*. Lisboa: Ad Litteram.
- Volkman, C. (2004). Entrepreneurial studies in higher education. *Higher Education in Europe*, 29(2), 177-185. doi: 10.1080/0379772042000234802
- Xavier, S., Kelley, D., Kew, J., Herrington, M., e Vorderwulbecke, A. (2012). *Global Entrepreneurship Monitor Report 2012*. Retirado de <http://www.gemconsortium.org/docs/2645/gem-2012-global-report>

Estudo 2 | Efeito de um Programa de Promoção de Competências Empreendedoras em Alunos da Licenciatura em Reabilitação Psicomotora da Faculdade de Motricidade Humana

Resumo

As competências empreendedoras podem ser aprendidas e são essenciais ao desempenho bem-sucedido de um empreendedor. O objetivo deste artigo consiste em analisar a eficácia de um programa de promoção de competências empreendedoras em alunos de Reabilitação Psicomotora (1.º ciclo). Para tal, foi desenhado e implementado um programa de promoção de competências empreendedoras com o intuito de maximizar o potencial empreendedor de cada estudante. Este estudo assenta num *design quasi-experimental*, com pré e pós-teste, onde foi aplicado um questionário de avaliação das competências empreendedoras, sendo que, posteriormente, os dados foram submetidos a uma análise estatística.

Os resultados revelaram a influência de diversas variáveis no desenvolvimento das competências empreendedoras, como: 'tema inovador', 'apresentação inovadora', 'associação de estudantes', 'experiência profissional', e 'idade'. Quanto à variável 'programa', verificaram-se efeitos positivos e diferenciados do grupo de controlo, na competência empreendedora relacionamento.

Palavras-chave: Empreendedorismo, Competências Empreendedoras, Programa, *Design Quasi-Experimental*, Licenciatura em Reabilitação Psicomotora.

Abstract

Entrepreneurial competences can be learned and are essential to the successful performance of an entrepreneur. The purpose of this article is to analyze the effectiveness of a program to promote entrepreneurial competences in students of Psychomotor Rehabilitation (1st cycle).

Therefore, a program to promote entrepreneurial competences was designed and implemented in order to enhance the entrepreneurial potential of each student.

This study is based on a quasi-experimental design, using a pre and posttest, where a scale of entrepreneurial competences was applied, and the data were subjected to statistical analysis. Results revealed the influence of several variables on the development of entrepreneurial competences, such as 'innovative topic', 'innovative presentation', 'student associations', 'professional experience' and 'age'. In what concerns the variable 'program', positive different effects of the control group, regarding the entrepreneurial competence relationship were found.

Keywords: Entrepreneurship, Entrepreneurial Competences, Program, Quasi-Experimental Design, Undergraduate Degree of Psychomotor Rehabilitation.

Introdução

Embora o Empreendedorismo seja um conceito polissémico (Sexton, 1982), para Timmons e Spinelli (2007) existem aspetos que o caracterizam, uma vez que se assume como uma forma de pensar, raciocinar e agir que assenta na identificação de uma oportunidade e rege-se em função de uma abordagem holística e uma equilibrada capacidade de liderança. Os mesmos autores caracterizam os empreendedores como pessoas que criam ou reconhecem oportunidades de negócio e, em seguida, aproveitam-nas de forma a construir potenciais empreendimentos.

Esta variedade de significados de Empreendedorismo, que se modificam em função dos contextos e épocas, reflete-se no desenvolvimento e diversidade de programas de educação que o promovem.

Para Solomon (2007), a Educação para o Empreendedorismo pode ser definida como um processo contínuo que requer diferentes habilidades e conhecimentos, que originam pedagogias singulares e que refletem a experiência caótica que o Empreendedorismo pode ser. Segundo Chiru, Tachiciu e Ciuchete (2012) o sucesso da Educação para o Empreendedorismo constitui um pré-requisito crucial para enfrentar os desafios reais que são evidentes no mundo económico.

No âmbito da Educação para o Empreendedorismo, é importante clarificar a existência de duas vertentes distintas: (a) uma refere-se à criação de negócios (Empreendedorismo), onde é enfatizada a importância da aprendizagem de planos de negócios, de competências de Gestão e de Finanças; e (b) outra, que é onde este estudo se enquadra, refere-se à promoção de competências empreendedoras como competências transversais que, para além de fundamental para a criação de negócios, não se resume a este aspeto, podendo também relacionar-se com o intra-empreendedorismo ou mesmo com o empreendedorismo social, assumindo especial enfoque para o desenvolvimento pessoal e social dos indivíduos.

Relativamente ao conceito de competências empreendedoras, segundo Lans, Biemans, Mulder e Verstegen (2010), estas referem-se ao conjunto de habilidades, conhecimentos e atitudes que caracterizam o empreendedor e que são fundamentais para a identificação e aproveitamento das oportunidades. Por outro lado, os mesmos autores defendem que as competências empreendedoras se assumem como os

caminhos necessários para alcançar todos os objetivos do negócio associados ao processo inovador.

Verifica-se que a maioria dos estudos realizados na área do Empreendedorismo se integra na dimensão económica, pelo que não se direccionam para o desenvolvimento de competências empreendedoras nos indivíduos como promotoras do potencial humano. Também na formação inicial de estudantes de Reabilitação Psicomotora não se encontram estudos ou programas específicos sobre a promoção de competências empreendedoras. Este aspeto contraria o que Hynes já defendia em 1996, quando evidenciava os apelos que já eram feitos para se promover esta temática em todas as áreas e em todos os níveis de ensino.

Este estudo pretende colmatar as lacunas referidas, através do desenho e implementação de um programa de promoção de competências empreendedoras que permita a maximização do potencial empreendedor de cada estudante, evidenciando como principal objetivo a análise da eficácia do programa de promoção de competências empreendedoras em alunos de Reabilitação Psicomotora (1.º ciclo).

O propósito deste estudo vai ao encontro da convicção dos investigadores que as competências empreendedoras são uma mais-valia para os alunos, tal como a literatura sugere, pelo que é fundamental identificar as estratégias e metodologias mais adequadas que as promovam, para que possam ser aplicadas, de forma transversal, em todas as unidades curriculares.

Este artigo estrutura-se em torno de 4 diferentes secções. Inicialmente é apresentada uma breve revisão da literatura relativamente aos conceitos de Empreendedorismo e competências empreendedoras e sobre a área profissional de Reabilitação Psicomotora. A segunda secção incide sobre a metodologia, fazendo referência ao modelo do estudo, aos participantes, caracterização do instrumento utilizado e, procedimentos de recolha e análise dos dados. Na terceira secção serão apresentados e discutidos os resultados obtidos. Por fim, são apresentadas as considerações finais, onde são destacadas as principais limitações do estudo e se propõe algumas diretrizes para futuras investigações.

1 Empreendedorismo

Segundo a Sociedade Portuguesa de Inovação [SPI] e o Instituto Superior das Ciências do Trabalho e da Empresa [ISCTE] (2012, p. 4), o Empreendedorismo é definido como “qualquer tentativa de criação de um novo negócio ou nova iniciativa, tal

como emprego próprio, uma nova organização empresarial ou a expansão de um negócio existente, por um indivíduo, equipa de indivíduos, ou negócios estabelecidos”.

Contudo, não é evidente uma definição única de Empreendedorismo, quer na sua vertente de área de estudo, quer como atividade em que os indivíduos se envolvem (Caetano, Santos e Costa, 2012; Sarkar, 2007). Sarkar (2007) refere ainda que o facto do desenvolvimento concetual do Empreendedorismo, como área de investigação, ser alvo de diferentes percursos, contribuiu para a dificuldade em estabelecer um quadro de referência para esta área científica.

Para Redford (2013) os empreendedores são os indivíduos que utilizam com maior facilidade a criatividade e a inovação, assumindo riscos calculados e revelando-se pró-ativos na busca de todos os seus objetivos.

Relativamente aos empreendedores, é possível verificar a existência de duas linhas de investigação distintas: uma defende que os empreendedores nascem e que têm um conjunto de características pessoais, que os diferenciam de outros (e.g. Brockhaus e Horwitz, 1986; McClelland, 1961) e a outra, acredita que os empreendedores são desenvolvidos, tendo por base uma abordagem comportamental, onde o Empreendedorismo é visto como um processo de aprendizagem (e.g. Drucker, 2006; Gartner, 1989; Minniti e Bygrave, 2001).

A abordagem que defende que os empreendedores nascem e que possuem um conjunto de características pessoais distintas tem sido alvo de diversas críticas por diferentes autores. Low e MacMillan (1988) e Gartner (1989) acreditam que os estudos que suportam esta abordagem apresentam problemas de definição e metodológicos, o que se repercute numa dificuldade de interpretação dos resultados.

De acordo com Stankovic (2006), os indivíduos não são empreendedores à nascença, eles tornam-se empreendedores com recurso à educação e à experiência, existindo diversos autores que apoiam a proposição de que o ensino é fundamental para a promoção do Empreendedorismo (e.g. Hynes, 1996; Kuratko, 2005; Redford, 2013). Desta forma, é de extrema importância referir que é possível mudar e aprender algumas competências empreendedoras, pelo que se deve recorrer a formações educativas (Lans, Bergevoet, Mulder e Van Woerkum, 2005).

1.1 Competências empreendedoras.

Lans, Hulsink, Baert e Mulder (2008) consideram, teoricamente, o conceito de competência relevante, referindo que esta pode ser aprendida, avaliável e encontra-se

estritamente relacionada com o desempenho. Contudo, os mesmos autores referem que, na prática, o conceito de competência é geralmente mal definido e ambíguo.

Para Man, Lau e Chan (2002) as competências apenas podem ser demonstradas através de comportamentos e ações. As competências são mutáveis e podem ser aprendidas, pelo que podem ser desenvolvidas com recurso à Educação para o Empreendedorismo (Lans et al., 2010; Man et al., 2002).

Man e colaboradores (2002) defendem que as competências empreendedoras são identificadas como características de elevado nível, que envolvem traços de personalidade, habilidades e conhecimentos e, por conseguinte, podem considerar-se como a capacidade do empreendedor em desempenhar com sucesso o seu trabalho. Para estes autores, esta abordagem revela uma forma de estudar características empreendedoras que têm efeitos a longo prazo e que se aproximam do desempenho organizacional.

Lans e colaboradores (2005) diferenciam seis áreas de competências empreendedoras, que podem ser aprendidas, nomeadamente: oportunidade, relacionamento, concetual, organização, estratégica e compromisso.

Na literatura foram encontradas algumas estratégias e metodologias gerais para operacionalizar as competências empreendedoras:

- Ajustar os programas ao contexto cultural (Naia, Batista, Januário e Trigo, 2014);
- Realizar estudos de caso (Heinonen, Poikkijoki e VentoVierikko, 2007; Neck e Greene, 2011; Shepherd, 2004);
- Promover a ligação a empreendedores como mentores e conselheiros, o que fornece experiências da vida real (Rasmussen e Sørheim, 2006);
- Participação de empreendedores nos programas/disciplinas (Naia et al., 2014);
- Revelar a importância do empreendedor para a sociedade e destacar as questões mais importantes como: o conceito de Empreendedorismo, o papel do empreendedor, o desenvolvimento do empreendimento após o sucesso e como superar as falhas (Naia, 2014);
- Promover a utilização da Internet / redes sociais *on-line* (Naia et al., 2014);
- Incentivar os alunos a criar de forma pró-ativa os seus próprios conceitos e ideias (Kyrö, 2008)
- Promover o trabalho individual e em colaboração com os colegas (Kyrö, 2008);
- Promover a aprendizagem baseada em problemas (Bager, 2011; Bonnet, Quist, Hoogwater, Spaans e Wehrmann, 2006);
- Promover a aprendizagem experiencial, contrariando a transmissão passiva de conhecimentos (Naia et al., 2014);
- Incentivar a entrevista a empreendedores (Sherman, Sebora e Digman, 2008);
- Realizar reflexões e dramatizações (Fayolle e Gailly, 2008; Shepherd, 2004);
- Promover o livre acesso a todas as informações que os alunos querem trocar entre si, revelando-lhe um vasto mundo de oportunidades (Lobler, 2006);
- Incentivar a autonomia dos alunos, não fornecendo soluções para os problemas, nem referindo que uma resposta é certa e outra errada (Lobler, 2006);
- Promover o desenvolvimento de competências pessoais como a criatividade, inovação, liderança e negociação (Lobler, 2006);

- Basear-se numa abordagem construtivista, onde os alunos são incentivados a definir as suas metas, formular os objetivos, bem como recolher todo o 'material' de que necessitam (Harkema e Schout, 2008; Izquierdo e Buyens, 2008). O professor deve ser facilitador no processo de aprendizagem (Blenker, Korsgaard, Neergard e Thrane, 2011; Lobler, 2006), ajudando os alunos no desenvolvimento das suas competências e habilidades (Lobler, 2006);
- Evitar o método de avaliação tradicional (Izquierdo e Buyens, 2008; Lobler, 2006);
- Promover a autodescoberta e o autodesenvolvimento (Izquierdo e Buyens, 2008);
- Incentivar a leitura de artigos e a visualização de vídeos acerca da temática (Sherman et al., 2008);
- Promover simulações de negócios e sessões de tutorial (Heinonen et al., 2007);
- Promover uma abordagem multidisciplinar e conhecimentos de Gestão, bem como diversidade de experiências educacionais (Naia et al., 2014);
- Realizar palestras por empreendedores; bem como simulações, projetos e estágios (Shepherd, 2004);
- Realizar visitas a empresas (Heinonen et al., 2007; Naia, 2014; Papayannakis, Kastelli, Damigos e Mavrotas, 2008);
- Realizar estágios em contextos profissionais (Naia, 2014);
- Realizar *workshops* (Heinonen et al., 2007; Papayannakis et al., 2008).

Em seguida, serão brevemente descritas as competências empreendedoras identificadas por Lans e colaboradores (2005), bem como apresentadas as principais estratégias que as promovem.

1.1.1 Competência empreendedora: oportunidade.

Com base em diferentes estudos (e.g. Man e Lau, 2000), Zampier, Takahashi e Fernandes (2012) referem que a competência oportunidade evidencia a identificação de oportunidades de negócios e de lacunas presentes no mercado, bem como a avaliação das tendências e mudanças do mercado. Para Man e colaboradores (2002) a competência de oportunidade encontra-se relacionada com o reconhecimento e desenvolvimento das diversas oportunidades existentes no mercado.

Shane e Venkataraman (2000) referem que a oportunidade constitui o eixo central sobre o qual a pesquisa do Empreendedorismo se constrói. Dutta e Crossan (2005) definem oportunidades como um conjunto de condições ambientais que influenciam um empreendedor ou uma equipa de empreendedores à introdução de novos produtos ou serviços no mercado.

Já Zampier e colaboradores (2012) classificam as competências de oportunidade como estando relacionadas com a identificação, avaliação e procura de oportunidades de negócios. O reconhecimento de oportunidades é considerado como um processo complexo e multidimensional que envolve tanto a procura de novas oportunidades como a seleção das oportunidades viáveis (Dutta e Crossan, 2005).

Para Shane e Venkataraman (2000), o reconhecimento de oportunidades é considerado como um processo subjetivo, contudo as oportunidades são consideradas fenómenos objetivos que são identificadas esporadicamente apenas por algumas pessoas. A identificação de oportunidades é um processo fundamental para o desenvolvimento do Empreendedorismo, no entanto, é fundamental que o empreendedor decida explorar a oportunidade (Shane e Venkataraman, 2000). O mesmo é defendido por DeTienne e Chandler (2004), uma vez que depois de identificadas as oportunidades é crucial desenvolver formações específicas que ajudem na sua exploração e desenvolvimento.

Fuentes, Arroyo, Bojica e Pérez (2010) concluem no seu estudo que quanto maior o conhecimento adquirido pelo empreendedor através de experiências anteriores de negócios, maior é a probabilidade de identificar e explorar oportunidades. Desta forma, o sucesso adquirido em experiências anteriores influencia positivamente no desenvolvimento de novas oportunidades.

Por outro lado, Welpe, Spörrle, Grichnik, Michl e Audretsch (2011) referem que até as oportunidades com características positivas podem não ser desenvolvidas. Evidentemente, se os indivíduos forem caracterizados por elevados níveis de medo e baixos níveis de raiva e alegria, a tendência de exploração de oportunidades diminui. Desta forma, os empreendedores devem considerar que as emoções influenciam significativamente as suas tomadas de decisão.

Relativamente à Educação para o Empreendedorismo, Chiru e colaboradores (2012) defendem que se deve atribuir especial atenção à identificação de oportunidades para que os estudantes se consigam aproximar do mundo real dos negócios. Segundo Corbett (2005) cada estilo de aprendizagem é ajustável, a fim de promover a identificação e exploração de oportunidades de negócios. Também Dimov (2007) defende que a individualização das aprendizagens desempenha um papel fundamental no desenvolvimento das intenções de identificação de oportunidades.

Na literatura são identificados exemplos de estratégias ou metodologias para operacionalizar a competência empreendedora 'oportunidade':

- Promover atividades competitivas, pois aumentam a geração de ideias entre os alunos bem como criatividade (DeTienne e Chandler, 2004);
- Fazer uma lista de diferentes problemas que podem ocorrer no dia-a-dia ou em contexto de uma atividade da aula e, posteriormente enumerar um conjunto de soluções para as mesmas situações, discutindo-as com os colegas (Amabile, 1988 cit. in DeTienne e Chandler, 2004);
- Refletir acerca de problemas que possam surgir no quotidiano e de como podem ser importantes para o surgimento de novas oportunidades (Blenker et al., 2011);
- Desenvolver projetos/ start-ups, onde que os alunos podem votar no projeto mais empreendedor (Naia, 2014);

- Analisar histórias e narrativas que demonstrem o vasto mundo de oportunidades, permitindo a reflexão das mesmas (Blenker et al., 2011).

1.1.2 Competência empreendedora: relacionamento.

Zampier e colaboradores (2012), baseando-se noutros autores (e.g. Man e Lau, 2000), identificam que a competência relacionamento engloba a construção, utilização e manutenção das redes de relacionamentos; a comunicação eficaz; a gestão de conflitos; e, a gestão de consensos entre os parceiros de negócio. Para estes autores, as competências de relacionamento estão relacionadas com uma comunicação adequada, relacionamento eficiente e capacidade de negociação, entre funcionários, fornecedores, clientes, governo ou sócios, incluindo também a capacidade de resolver conflitos do quotidiano. Lans, Verstegen e Mulder (2011) identificam as competências de relacionamento como as competências relativas às interações pessoais. Também Man e colaboradores (2002) definem estas competências pelas interações entre as pessoas, onde é fundamental o desenvolvimento da cooperação, confiança, comunicação, capacidade de persuasão, contactos e habilidades interpessoais.

No que concerne às redes de contactos, Fuentes e colaboradores (2010) verificam um efeito positivo e significativo sobre o número de oportunidades exploradas quando os indivíduos mantêm estreitas relações com outros empreendedores ou quando recebem apoios de associações empresariais.

Greve (1995) defende a importância de estabelecer grandes redes de negócios e dedicar-lhes bastante tempo. Para o mesmo autor é fundamental pertencer a um grupo onde haja confiança entre os intervenientes. Por outro lado, o autor também considera crucial estabelecer diversas relações que permitam ao empreendedor contactar com diferentes pessoas que não façam parte da sua principal rede de contactos, que irá permitir o estabelecimento de novas redes empresariais.

Para Fuller-Love (2009) a cooperação é um fator essencial para a sobrevivência das pequenas e médias empresas.

A literatura apresenta exemplos de estratégias ou metodologias para operacionalizar a competência empreendedora 'relacionamento':

- Promover o trabalho em equipa (Bonnet et al., 2006; Lobler, 2006);
- Realizar a apresentação de trabalhos/ideias sob a forma de *Elevator Pitch* (DeTienne e Chandler, 2004);
- Identificar técnicas de apresentação (Bonnet et al., 2006);
- Realizar comunicações orais ou multimédias como vídeos ou *sites* (Fayolle e Gailly, 2008);
- Desenvolver a competência de comunicação (Izquierdo e Buyens, 2008);
- Promover o *Brainstorming* – atividades em grupo a fim de gerar soluções para um problema específico (DeTienne e Chandler, 2004 com base nos trabalhos de: Osborn, 1957; Proctor, 1995);

- Promover o *Brainwriting* – atividades em que existe geração de ideias, que são escritas num papel e passadas ao membro seguinte do grupo, que irá dar continuidade à atividade (Woods, 1979 cit. in DeTienne e Chandler, 2004);
- Desenvolver contactos e redes apropriadas (Blenker et al., 2011);
- Incentivar o contacto com empreendedores externos, uma vez que ajuda a desenvolver contactos com novas redes e a formar as suas próprias redes (Rasmussen e Sørheim, 2006);
- Incentivar os alunos a contactar empresas e organizações externas (Bonnet et al., 2006).

1.1.3 Competência empreendedora: concetual.

Com base noutros autores (e.g. Man e Lau, 2000), Zampier e colaboradores (2012), identificam na competência concetual o pensamento intuitivo; a observação, análise e avaliação de forma subjetiva; a inovação nos diferentes mercados, produtos e tecnologias; e, por fim, a avaliação de riscos. Para Man e colaboradores (2002) ainda é necessário englobar a tomada de decisão na competência concetual.

Para Zampier e colaboradores (2012) a inovação é parte integrante da dimensão concetual e permite a diferenciação. A inovação pode ser definida como um “instrumento específico dos empreendedores, o meio pelo qual eles exploram a mudança como uma oportunidade para um negócio diferente ou um serviço diferente” (Drucker, 2003, p. 25). Mayhew, Simonoff, Baumol, Wiesenfeld e Klein (2012) defendem que a intenção em inovar pode ser desenvolvida em diversas disciplinas que recorrem a abordagens inovadoras para a resolução de problemas, bem como no desenvolvimento das habilidades de argumentação. Dado o atual ritmo de mudança, é exigida uma elevada necessidade de adaptação e as pessoas são, frequentemente, confrontadas com diferentes situações e exigências. Desta forma, a capacidade criativa surge como fundamental para desenvolver novas soluções para os problemas com que se confrontam (Villalba, 2010).

Relativamente à vontade de assumir riscos financeiros, Brown, Dietrich, Ortiz-Nuñez e Taylor (2011) referem que este facto encontra-se associado à vontade de criação do próprio emprego. Podoynitsyna, Van der Bij e Song (2011) definem perceção de risco como a avaliação que o empreendedor faz relativamente ao risco intrínseco de uma situação. Os empreendedores devem compreender que as emoções influenciam as suas tomadas de decisão e, muitas vezes, as situações que enfrentam são de natureza ambígua, pelo que serão evidentes emoções conflituantes (opostas). Os indivíduos que desenvolvem/identificam mais empreendimentos aprendem a controlar as suas emoções, ignorando os sentimentos de raiva e desenvolvendo emoções positivas, como felicidade e esperança, o que irá influenciar na sua perceção de risco (Podoynitsyna et al., 2011).

Ainda no que concerne à percepção de riscos, Robinson e Marino (2013) defendem que o excesso de confiança se encontra estreitamente relacionado com a exploração e desenvolvimento de empreendimentos. O estudo destes autores conclui que um maior desenvolvimento de empreendimentos implica um aumento de excesso de confiança. Assim, é possível verificar que o excesso de confiança faz com que diminua a percepção de riscos, o que irá fazer com que o indivíduo opte por desenvolver um empreendimento, quando comparado com um indivíduo com níveis inferiores de confiança.

Na literatura são apresentados exemplos de estratégias ou metodologias para operacionalizar a competência empreendedora 'concretual':

- Promover o desenvolvimento de produtos criativos (Isaksen, 1988 cit. in DeTienne e Chandler, 2004);
- Incentivar leituras acerca da criatividade (DeTienne e Chandler, 2004 com base nos trabalhos de: Epstein, 2000; Freeman e Golden, 1997; Michalko, 2001; Von Oech, 1983);
- Realizar jogos de situações reais e simulações, a fim de criar atividades que podem expor os alunos virtualmente a desafios e incertezas da vida real (Neck e Greene, 2011);
- Promover a experiência de falha, de risco, de responsabilidade e a identificação de oportunidades no processo de aprendizagem (Naia et al., 2014);
- Expor os alunos a situações desafiadoras (Izquierdo e Buyens, 2008);
- Preparar os estudantes para lidar com o insucesso (Naia et al., 2014).

1.1.4 Competência empreendedora: organização.

Zampier e colaboradores (2012), tendo por base outros estudos (e.g. Man e Lau, 2000), referem que a competência organização engloba a aquisição, planeamento e utilização de recursos; e a liderança, motivação e delegação de responsabilidades dos profissionais. As competências de organização referem-se à organização de diferentes recursos humanos, físicos, financeiros e tecnológicos, tanto externos como internos (Lans et al., 2011; Man et al., 2002).

Ferreira, Raposo e Rodrigues (2007) defendem a importância da motivação, referindo que a escolha, a energia e o tempo que os empreendedores dedicam às suas tarefas encontram-se dependentes do grau de motivação que os mesmos assumem.

Shane, Locke e Collins (2003) argumentam que as motivações influenciam as decisões, o que por sua vez tem influência na procura de oportunidades empreendedoras. Desta forma, os autores defendem que a motivação está permanentemente associada ao Empreendedorismo, pelo que consideram fundamental incluir as teorias da motivação no processo empreendedor. Efetivamente, as motivações influenciam o processo empreendedor, contudo não são a única influência, atribuindo também importância aos fatores cognitivos, como os conhecimentos, habilidades e capacidades, bem como às condições ambientais, uma

vez que as oportunidades interagem de diferentes formas, em função dos atributos pessoais. Ainda relativamente às condições ambientais, os autores fazem referência ao sistema jurídico do país, à disponibilidade de capital, à condição dos mercados e ao estado da economia global, como fatores que influenciam a vontade do indivíduo em se envolver em atividades empreendedoras (Shane et al., 2003).

Relativamente ao conceito de liderança, Baron e Shane (2008) referem que este é um atributo inerente aos empreendedores, fundamental para concretizar os objetivos pretendidos e atingir o sucesso empresarial.

Na literatura são apresentados exemplos de estratégias ou metodologias para operacionalizar a competência empreendedora 'organização':

- Promover o aperfeiçoamento do plano de trabalho, analisando todos os recursos disponíveis (Barbosa, Kickul e Smith, 2008);
- Promover habilidades de planeamento, análise e organização (Blenker et al., 2011).

1.1.5 Competência empreendedora: estratégica.

Zampier e colaboradores (2012), baseando-se noutros autores (e.g. Man e Lau, 2000), identificam na competência estratégica: uma visão de longo prazo; o estabelecimento e avaliação de metas; realização de mudanças estratégicas; definição e avaliação do posicionamento num nicho de mercado; estimação da viabilidade financeira da implementação estratégica; bem como, monitorização dos resultados da implementação das estratégias. As competências estratégicas centram-se em garantir o desempenho da empresa a longo prazo (Lans et al., 2011) através da criação, avaliação e implementação das estratégias da empresa (Man et al., 2002).

Baisch, Estrada, Scherer, Hahn e Thurner (2012) definem planeamento estratégico como uma ferramenta que auxilia na organização, integrando o pensamento das ações que serão tomadas, a missão, a visão, os objetivos, bem como as estratégias necessárias e os programas individuais. Desta forma, é fundamental que as instituições planeiem, de modo a que os profissionais definam as suas ações em função do futuro. O processo de implementação estratégica define-se pela prática das estratégias e políticas, onde são também desenvolvidos os programas, orçamentos e procedimentos (Baisch et al., 2012).

Savanevičienė, Stukaitė e Šilingienė (2008) defendem que as empresas devem criar e desenvolver competências estratégicas para os seus funcionários, o que os irá permitir melhorar o seu desempenho. Contudo, os mesmos autores referem que o desenvolvimento destas competências não é fácil, uma vez que recai sobre a motivação dos seus funcionários.

A literatura identifica como estratégia para operacionalizar a competência empreendedora ‘estratégica’:

- Realizar o planeamento do trabalho a desenvolver (Barbosa et al., 2008; Clarke e Underwood, 2011).

1.1.6 Competência empreendedora: compromisso.

Zampier e colaboradores (2012), tendo por base outros estudos (e.g. Man e Lau, 2000), referem que a competência compromisso engloba a manutenção do compromisso com o negócio; o compromisso com metas de longo prazo; a dedicação ao trabalho; a responsabilidade; o compromisso com as crenças, valores e interesses próprios; e, por fim, a capacidade de reiniciar a atividade após vivenciar situações de insucesso. Segundo os mesmos autores, estas competências podem definir-se pela dedicação ao trabalho, especialmente em situações adversas, participando em todas as atividades da organização, mesmo que coloque em causa a sua vida pessoal (Zampier et al., 2012).

Fink, Harms e Kraus (2008) referem que a confiança é o constructo fundamental para a base do auto compromisso. Desta forma, o auto compromisso é identificado como o fenómeno em que os parceiros trabalham juntos, tendo como base a confiança mútua para alcançarem um objetivo comum (Johnson, Cullen, Sakano e Takenouchi, 1996 cit. in Fink et al., 2008).

Shepherd (2004) defende que o fracasso se constitui como uma aprendizagem fundamental para os empreendedores, referindo que o insucesso empresarial pode acarretar reações emocionais negativas. Deste modo, o autor, com o intuito de promover nos alunos a capacidade de gerir as suas emoções quando são confrontados com situações de insucesso, propõe diferentes estratégias para desenvolver na sala de aula.

Na literatura são apresentados exemplos de estratégias ou metodologias para operacionalizar a competência empreendedora ‘compromisso’:

- Os alunos devem desenvolver as suas próprias metas de aprendizagem, a fim de estarem mais motivados, interessados e responsáveis por cumprir as metas estabelecidas (Lobler, 2006);
- Atividades de voluntariado, onde os alunos são desafiados a adquirir novas perspetivas e a importância da experiência real dos negócios (Clarke e Underwood, 2011);
- Parceria com um empreendedor, como através de um estágio (Barbosa et al., 2008).

Em seguida é apresentada uma breve descrição do conceito de Reabilitação Psicomotora, bem como da evolução da licenciatura que forma profissionais nesta área de intervenção.

2 Reabilitação Psicomotora

A Psicomotricidade é definida tendo por base uma visão holística do ser humano, uma vez que o corpo, a mente e o espírito se assumem como uma única unidade. Desta forma é explicada a interação mútua da cognição, emoção e movimento sobre o potencial de cada ser humano, em função do seu contexto psicossocial (European Forum of Psychomotricity, s.d.).

Segundo Fonseca (2004), a Psicomotricidade define-se como o campo transdisciplinar que estuda as relações e influências recíprocas que se desenvolvem e estabelecem entre a motricidade e o psiquismo do ser humano. Também Boscaini (2004, p. 54) defende que a Psicomotricidade se evidencia como “uma articulação, uma ponte entre o psiquismo, cognitivo e afectivo, e o neuromotor, uma articulação entre o simbólico e o real, entre o verbal e o não-verbal, entre a sensação, a emoção e o pensamento”.

O objetivo nuclear da Psicomotricidade prende-se com a possibilidade de se maximizar o potencial psicomotor de todas as crianças. Assim, a Psicomotricidade tem na sua base a intenção de acelerar e compensar o desenvolvimento da criança ou jovem, na sua dimensão cognitiva, emocional e motora (Fonseca, 2009).

Para Martins (2001, p. 34) “a Psicomotricidade é uma prática de mediação corporal que permite à criança reencontrar o prazer sensório-motor através do movimento e da regulação tónica, possibilitando depois a apropriação dos processos simbólicos, com forte acentuação da componente lúdica”.

A licenciatura que forma os profissionais desta área iniciou-se na década de 80 do século XX como uma especialização em Educação Especial e Reabilitação, onde eram abordados temas básicos de Psicomotricidade na licenciatura em Educação Física lecionada no Instituto Superior de Educação Física (APP, s.d.). No início dos anos 90, tornou-se numa licenciatura independente: licenciatura em Educação Especial e Reabilitação e, em 2002, especificou-se na licenciatura de Reabilitação Psicomotora. Atualmente, existem cinco universidades portuguesas a contemplarem esta licenciatura: a Universidade de Lisboa pela Faculdade de Motricidade Humana, a Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, a Universidade de Évora, o Instituto Piaget e a Universidade Fernando Pessoa (Associação Portuguesa de Psicomotricidade [APP], s.d.).

Quanto ao ensino e formação, e em função do regulamento profissional que se encontra atualmente em vigor, o técnico de Reabilitação Psicomotora consiste num profissional com, pelo menos, o 1.º ciclo de formação em Psicomotricidade (APP, s.d.).

Em função do que a revisão da literatura nos indica, é possível estabelecer a seguinte hipótese: *a exposição a um programa de promoção de competências empreendedoras tenderá a aumentar a competência de oportunidade, relacionamento, concetual, organização, estratégica e compromisso nos alunos da licenciatura em Reabilitação Psicomotora.*

3 Metodologia

3.1 Modelo do estudo.

O presente estudo, de cariz exploratório, consiste num *design quasi-experimental*, onde é aplicado um programa, com pré e pós-teste. O plano de pesquisa estrutura-se sobre uma metodologia quantitativa, que utiliza um questionário de avaliação, sendo os dados posteriormente submetidos a análise estatística. Foi adotado este *design* pelo facto de não se poderem separar os alunos pertencentes às turmas que participaram no estudo. Desta forma, o programa foi aplicado a uma das turmas e a outra turma funcionou como grupo de controlo.

O *design* experimental caracteriza-se pela presença de três elementos fundamentais que operam simultaneamente: os resultados surgem da comparação de, pelo menos, dois grupos; os elementos dos diferentes grupos devem ser selecionados de forma aleatória; e, deve ser concebido de forma a que o investigador tenha controlo ou seja capaz de avaliar a duração do procedimento experimental. Contudo, muitas vezes não é possível verificar todos estes critérios, pelo que se opta por um *design quasi-experimental*, onde todos os elementos do *design* experimental estão presentes com exceção da seleção aleatória dos participantes do estudo. O *design quasi-experimental* difere do *design* experimental no que concerne ao grau de controlo exercido pelo investigador sobre as variáveis externas (Gray, Williamson, Karp e Dalphin, 2007).

Neste estudo, a variável independente é o programa aplicado e as variáveis dependentes são os efeitos obtidos nas competências empreendedoras através da aplicação do programa e avaliados pelo questionário. As variáveis de controlo são: o professor, os conteúdos, a avaliação, o número de aulas e a sua duração, que correspondem aos aspetos que permaneceram fixos e controlados durante este processo.

3.2 Instrumento.

Para se avaliar a eficácia do programa, foi administrado um questionário de avaliação de competências empreendedoras no início e no final da aplicação do programa. O

questionário de avaliação de competências empreendedoras foi criado de raiz no contexto deste estudo, em função dos objetivos do mesmo e com base na literatura existente sobre o tema, uma vez que não se encontrou nenhum estudo com este propósito.

A construção deste instrumento iniciou-se pela identificação das competências descritas na literatura, seguindo-se o desenvolvimento dos itens que operacionalizavam cada competência empreendedora. Posteriormente, efetuou-se a validação do questionário, onde se analisou a validade de conteúdo e a fiabilidade através da análise de consistência interna, utilizando o Alfa de *Cronbach*.

Selecionou-se um painel de 5 especialistas na área, que analisaram a pertinência de cada item, face à categoria onde se integrava. Posteriormente, e seguindo as recomendações de Lawshe (1975), calculou-se o CVR (*content validity ratio*) para cada item, que se situou entre zero e .99, refletindo assim a pertinência do item. Nenhum item foi excluído do questionário inicial sujeito a avaliação.

Em seguida, o questionário foi enviado para uma amostra aleatória de pessoas, sem relação com a área, para se pronunciarem sobre o mesmo e para esclarecerem eventuais questões. Todas as pessoas compreenderam os itens.

Relativamente à consistência interna, a dimensão oportunidade apresentou um Alfa de *Cronbach* de 0.74 e as restantes, valores acima de 0.8, refletindo boa fiabilidade.

Contudo, e tendo em conta o horizonte temporal deste trabalho, não foi possível aprofundar o processo de validação, pelo que se recomenda que, em estudos futuros, este instrumento seja objeto de uma validação psicométrica mais aprofundada, através da análise fatorial confirmatória, envolvendo uma amostra mais alargada. De qualquer modo, e no âmbito deste estudo piloto, pode-se referir que este instrumento oferece garantias psicométricas, independentemente das limitações metodológicas já referidas.

Este questionário é composto por seis categorias, que se referem às competências empreendedoras: oportunidade, relacionamento, concetual, organização, estratégica e compromisso. Cada categoria é operacionalizada através de vários itens. As respostas têm por base uma escala de *Likert*, em que o número 1 corresponde ao discordo totalmente; o 2 ao discordo; o 3 ao não tenho a certeza; o 4 ao concordo; e, por último, o número 5 refere o concordo totalmente. A última parte do questionário é constituída por dados de caracterização pessoal dos participantes.

Com o propósito de caracterizar as competências empreendedoras dos alunos, procurou-se analisar quais as variáveis que podiam ter influenciado os resultados obtidos. Neste sentido, além da variável ‘programa’ que consiste no objeto deste estudo, foram consideradas as variáveis de características individuais: ‘idade’ e ‘género’; as variáveis inerentes ao projeto final da disciplina: ‘tema inovador’ e ‘apresentação inovadora’; e, por fim, as variáveis inerentes ao percurso académico e profissional: ‘associação de estudantes’ e ‘experiência profissional’. É de referir que todas as variáveis são categoriais.

Todas as categorias, anteriormente descritas, foram sujeitas aos procedimentos estatísticos sugeridos por Marôco (2011), com recurso ao *software PASW Statistics 18*. Para tal analisaram-se as frequências, as medidas de dispersão (valores médios e desvio padrão) e aplicou-se, também, um teste não-paramétrico, o *Wilcoxon*, com um intervalo de confiança de pelo menos 95%.

3.3 Participantes.

No que concerne à amostra deste estudo, foi utilizada uma amostra de conveniência (Hill e Hill, 2008) que contou com a participação de duas turmas do segundo ano da licenciatura em Reabilitação Psicomotora da Faculdade de Motricidade Humana, perfazendo um total de 41 alunos, pelo que foi conseguido uma taxa de participação de 100%. O programa foi aplicado a uma das turmas de Reabilitação Psicomotora, da unidade curricular de Desenvolvimento Curricular, (sendo que, neste caso, os critérios de inclusão são a pertença à turma, sem quaisquer restrições de idade ou género). A outra turma funcionou como grupo de controlo. Os alunos de ambas as turmas preencheram o questionário de avaliação das competências empreendedoras no primeiro e segundo momento.

Dos 41 alunos que participaram no estudo, 24 integram a turma a que foi aplicado o programa e, 17 constituem a turma que funcionou como grupo de controlo. Relativamente ao género, é possível constatar que a maioria dos participantes é do género feminino (92.7%), tendo este estudo apenas contado com a participação de 3 alunos do género masculino.

As idades dos alunos variam entre os 18 e os 26 anos (média 19.6 ± 1.3), sendo que em função do ponto de corte da média, 63.4% constituem os alunos mais novos (dos 17 aos 19 anos) e 36.6% referem-se aos participantes mais velhos (dos 20 aos 27 anos).

No que concerne ao projeto final da unidade curricular, é possível verificar que 41.5% dos alunos apresentaram um tema inovador, por outro lado, a grande maioria dos alunos (80.5%) realizaram uma apresentação inovadora do seu trabalho.

É ainda de referir que 24.4% dos alunos em algum momento do seu percurso escolar já fizeram parte de uma associação de estudantes e, 56.1% já tiveram experiências profissionais.

A participação no estudo foi aberta a qualquer pessoa que desejasse fazer parte da investigação, desde que fizesse parte das turmas de Desenvolvimento Curricular do segundo ano da licenciatura em Reabilitação Psicomotora. É também fundamental referir que todos os participantes podiam ter estado envolvidos noutros estudos anteriores relacionados com o empreendedorismo, pelo que este facto não se constituiu como critério de exclusão.

Relativamente ao recrutamento da amostra, os participantes do estudo foram contactados na aula de Desenvolvimento Curricular após autorização prévia do regente da unidade curricular. O recrutamento foi realizado na segunda semana de aulas (19 de Fevereiro de 2014) do segundo semestre.

3.4 Procedimentos.

Após análise da literatura e levantamento das melhores práticas para se promover as competências empreendedoras, foi elaborado um programa de acordo com as recomendações pedagógicas em vigor (Anexo A). A aplicação do programa decorreu no segundo semestre do ano letivo de 2013/2014 (10 fevereiro – 23 maio 2014), nas aulas teórico-práticas da disciplina (duração de 80 minutos, com periodicidade bissemanal).

Este programa consistiu na utilização de estratégias e metodologias promotoras de competências empreendedoras nos alunos, não recorrendo a qualquer tipo de alteração nos conteúdos programáticos da unidade curricular, nas tarefas solicitadas e na forma de avaliação dos alunos. Durante as aulas teórico-práticas, as estratégias foram integradas nas fichas de trabalho, onde se operacionalizava a matéria abordada nas aulas teóricas e num trabalho de projeto, tal como previsto no programa. É de salientar que estas estratégias foram apenas aplicadas à turma que funcionou como grupo experimental, à turma de controlo não foi aplicada qualquer estratégia inerente ao programa de promoção de competências empreendedoras.

No decorrer da aplicação do programa, um dos investigadores aplicou o programa, enquanto o outro fazia anotações escritas das principais ocorrências, como a reação dos alunos às estratégias e metodologias adotadas.

A administração do questionário de avaliação de competências empreendedoras realizou-se no contexto de sala de aula, no início e no final do semestre, durante o qual decorreu a aplicação do programa, e o seu preenchimento foi supervisionado pelo investigador. Antes do preenchimento, os alunos foram informados que a resposta ao questionário era voluntária e confidencial. Foi ainda solicitado a cada participante que disponibilizasse os seus dados identificativos e demográficos aquando do preenchimento do questionário, contudo, em publicações e divulgação pública dos resultados, estes não serão apresentados, uma vez que foi assegurado que as respostas dos participantes seriam confidenciais e a sua participação voluntária.

O tempo de preenchimento do questionário situou-se entre os 15 e 20 minutos.

4 Apresentação e Discussão dos Resultados

Nesta secção são apresentados os resultados encontrados no sentido de verificar a hipótese em estudo, sendo feita uma análise e discussão dos mesmos sempre que se considere pertinente, em função da revisão da literatura efetuada. Esta secção encontra-se organizada pelas diferentes categorias descritas anteriormente, apresentando uma análise estatística para cada uma das categorias, com o intuito de facilitar a leitura do documento.

4.1 Categoria: oportunidade.

Esta categoria é constituída por seis itens que, de acordo com a amostra em estudo, são caracterizados na tabela 1, a partir dos valores médios e desvios padrão para o momento 1 e 2 da aplicação do questionário de avaliação.

Tabela 1 - Valores da média e desvio padrão para cada um dos itens, da categoria 'oportunidade', n=41

Item	Média \pm Desvio Padrão	
	Momento 1	Momento 2
1.1 - Identifico oportunidade de negócio e lacunas no mercado através de diferentes meios	2.80 \pm 0.782	3.63 \pm 0.662
1.2 - Avalio o mercado, as suas tendências, lacunas e mudanças	2.63 \pm 0.733	3.12 \pm 0.678
1.3 - Identifico oportunidades através de pesquisa de mercado	2.78 \pm 0.881	3.44 \pm 0.709
1.4 - Identifico oportunidades de negócio na minha área profissional	3.37 \pm 0.767	3.88 \pm 0.600
1.5 - Consigo perceber que necessidades e problemas as pessoas têm por resolver	3.41 \pm 0.774	3.78 \pm 0.613
1.6 - Sei como transformar os desafios em oportunidades	3.05 \pm 0.740	3.41 \pm 0.499

A partir da análise desta tabela é possível constatar que o item que apresenta mais respostas positivas (concordo e concordo totalmente) no primeiro momento é o que refere “consigo perceber que necessidades e problemas as pessoas têm por resolver”, tendo apresentado uma média superior à dos restantes itens (média=3.41 e desvio padrão=0.774).

O item que aponta um maior número de respostas negativas (discordo e discordo totalmente) no primeiro momento é o que menciona “avalio o mercado, as suas tendências, lacunas e mudanças”, uma vez que revela a média mais baixa de entre todos os itens (média=2.63 e desvio padrão=0.733).

Relativamente ao segundo momento, o item “identifico oportunidades de negócio na minha área profissional” apresenta o mais alto valor médio (média=3.88 e desvio padrão=0.600), o que reflete as respostas mais positivas. Já o item “avalio o mercado, as suas tendências, lacunas e mudanças” apresenta as respostas com menor cotação, refletindo-se numa média inferior (média=3.12 e desvio padrão=0.678).

Estes itens, representados pelos valores extremos da tabela 1, quer no primeiro e segundo momento, devem merecer uma considerada atenção pelos profissionais do ensino superior, uma vez que revelam o que os alunos assumem como maior capacidade e dificuldade dentro desta categoria. Esta avaliação foi feita em todas as categorias seguidamente apresentadas, uma vez que são identificados os itens de média superior e inferior para cada uma das categorias nos dois momentos.

Efetivamente os itens que apresentam valores médios inferiores sugerem as maiores dificuldades dos alunos no que concerne à categoria ‘oportunidade’, pelo que devem ser parte integrante de programas de Empreendedorismo no ensino superior português.

Concluída uma representação geral das respostas, a partir da observação dos valores médios e desvios padrão para cada um dos itens, foram, em seguida, analisadas as possíveis interferências das variáveis para cada item desta categoria. Na tabela 2 são apresentadas as relações significativas entre as variáveis de caracterização da amostra e os diferentes itens da categoria ‘oportunidade’.

Analisando a tabela 2 pode-se verificar que o item “identifico oportunidades de negócio e lacunas no mercado através de diferentes meios” é sempre estatisticamente significativo, independentemente das variáveis, exceto no grupo 1 da variável ‘associação de estudantes’.

Relativamente à variável 'programa', é possível constatar na tabela 2 que a maioria dos itens (1.1; 1.2; 1.3 e 1.4) se revelaram estatisticamente significativos quer no grupo que foi exposto ao programa, quer no grupo de controlo.

Tabela 2 - Relações identificadas pelo teste de Wilcoxon como significativas no cruzamento das variáveis de caracterização com os itens da categoria 'oportunidade' com n=41

Item	Grupo	Programa	Tema Inovador	Apresentação Inovadora	Associação de Estudantes	Experiência Profissional	Idade
1.1 - Identifico oportunidade de negócio e lacunas no mercado através de diferentes meios	G1	Z=-2.996 p=.003	Z=-3.378 p=.001	Z=-2.121 p=.034		Z=-3.185 p=.001	Z=-3.047 p=.002
	G2	Z=-2.884 p=.004	Z=-2.496 p=.013	Z=-3.643 p=.000	Z=-3.731 p=.000	Z=-2.676 p=.007	Z=-2.762 p=.006
1.2 - Avalio o mercado, as suas tendências, lacunas e mudanças	G1	Z=-2.233 p=.026	Z=-2.696 p=.007			Z=-3.09 p=.002	Z=-2.364 p=.018
	G2	Z=-2.236 p=.025		Z=-2.619 p=.009	Z=-2.503 p=.012		Z=-2.138 p=.033
1.3 - Identifico oportunidades através de pesquisa de mercado	G1	Z=-2.818 p=.005	Z=-2.595 p=.009			Z=-2.055 p=.040	Z=-3.266 p=.001
	G2	Z=-2.209 p=.027	Z=-2.496 p=.013	Z=-3.244 p=.001	Z=-3.288 p=.001	Z=-2.951 p=.003	
1.4 - Identifico oportunidades de negócio na minha área profissional	G1	Z=-2.887 p=.004	Z=-2.996 p=.003	Z=-2.428 p=.015		Z=-2.077 p=.038	Z=-2.996 p=.003
	G2	Z=-2.076 p=.038		Z=-2.132 p=.033	Z=-2.826 p=.005	Z=-2.668 p=.008	
1.5 - Consigo perceber que necessidades e problemas as pessoas têm por resolver	G1	Z=-2.588 p=.010					
	G2		Z=-1.999 p=.046	Z=-2.774 p=.006			
1.6 - Sei como transformar os desafios em oportunidades	G1						
	G2		Z=-2.352 p=.019	Z=-2.646 p=.008			

LEGENDA: Programa: G1= grupo controlo e G2 = grupo experimental | Tema Inovador, i.e. projeto com tema G1 = menos inovador e G2= mais inovador | Apresentação Inovadora, i.e., projeto com apresentação G1 = menos inovadora e G2= mais inovadora | Associação de Estudantes: G1 = alunos que já pertenceram e G2 = alunos que nunca pertenceram | Experiência Profissional: G1 = alunos que já trabalharam e G2 = alunos que nunca trabalharam | Idade: G1 = alunos mais novos G2 = alunos mais velhos.

DeTienne e Chandler (2004) defendem que a identificação de oportunidades é uma competência que pode ser desenvolvida em ambiente de sala de aula, utilizando um modelo de intervenção específico, para que os alunos concebam ideias mais inovadoras para oportunidades de negócio.

A categoria 'oportunidade' revela-se como o primeiro constructo a ter em consideração no exercício de Empreendedorismo, sendo que Caetano e colaboradores (2012) defendem que o Empreendedorismo como um processo tem início com a formulação de uma ideia que pode transformar-se numa oportunidade de negócio, e se assume como uma proposta de grande valor para uma atividade económica.

Os programas de Empreendedorismo, para Dutta, Li e Merenda (2011), devem fornecer conceitos, perspetivas, teorias, ferramentas e habilidades que permitam aos alunos identificar e explorar todas as oportunidades que surjam na sua vida

profissional. Assim, para que estes programas contribuam para as diferentes experiências de vida dos alunos, eles devem proporcionar um pensamento crítico, uma melhor capacidade de resolução de problemas e um adequado reconhecimento das oportunidades (Dutta et al., 2011). Efetivamente, na categoria 'oportunidade', o programa desenvolvido não evidenciou diferenças significativas apenas na turma que participou, tendo também a turma de controlo apresentado resultados semelhantes. Este facto pode dever-se à intensidade e duração do programa, uma vez que se resumiu ao período de um semestre letivo.

Os alunos que apresentaram um tema mais inovador no trabalho de projeto da disciplina apresentaram resultados estatisticamente significativos nos itens “consigo perceber que necessidades e problemas as pessoas têm por resolver” ($Z=-1.999$ e $p=.046$) e “sei como transformar os desafios em oportunidades” ($Z=-2.352$ e $p=.019$). Esta relação faz sentido na medida em que, para apresentar um tema inovador, os alunos devem analisar as necessidades do mercado e os desafios, bem como saber transformá-los em oportunidades, ou seja, num projeto que vá colmatar essas necessidades. Para Longanezi, Coutinho e Bomtempo (2008, p. 76), a “inovação é contextualizada pelas interações entre oportunidades de mercado e os conhecimentos internos da firma”. Desta forma, é enaltecida a importância da identificação de oportunidades para o desenvolvimento da inovação.

As apresentações mais inovadoras foram realizadas pelos alunos que avaliam o mercado, as suas tendências, lacunas e mudanças ($Z=-2.619$ e $p=.009$), identificam oportunidades através de pesquisa de mercado ($Z=-3.244$ e $p=.001$), conseguem perceber necessidades e problemas que as pessoas têm por resolver ($Z=-2.774$ e $p=.006$) e sabem como transformar os desafios em oportunidades ($Z=-2.646$ e $p=.008$). Quanto a esta relação, a justificação pode dever-se à necessidade de avaliar o mercado, neste caso, avaliar o público para quem se dirige a apresentação, no sentido de direcioná-la em função dos interesses e necessidades das pessoas para quem fazem a apresentação do seu projeto, o que pode evidenciar o seu carácter inovador.

O item “avalio o mercado, as suas tendências, lacunas e mudanças” ($Z=-3.09$ e $p=.002$) apresenta-se como estatisticamente significativo para os alunos que já tiveram experiências profissionais. Segundo a European Community (1986), as experiências profissionais são enfatizadas dada a importância que assumem no fomento do Empreendedorismo. Esta relação pode justificar-se pelo contacto que os alunos tiveram com o mercado de trabalho, o que pode ter-lhes facilitado uma visão abrangente, fundamental para avaliar o contexto profissional onde se inserem.

Na literatura encontram-se diversos estudos que demonstram a relação entre a experiência prévia e a criação negócios com especial enfoque na identificação e exploração de oportunidades (Rerup, 2005 com base nos trabalhos de: Rosa, 1998; Ucbasaran et al, 2003; Wright et al, 1998). O mesmo autor defende que a experiência anterior fornece ao indivíduo diversos conhecimentos assim como relacionamentos com clientes/fornecedores, que podem ser úteis na identificação de oportunidades.

Em função da atual conjuntura económica, os estudantes veem-se obrigados a identificar todas as oportunidades que surjam no mercado para que possam vingar na sua área profissional, pelo que são os estudantes mais novos que assumem maior capacidade para identificar oportunidades através de pesquisa de mercado ($Z=-3.266$ e $p=.001$), assim como identificam mais facilmente oportunidades de negócio dentro da sua área de formação ($Z=-2.996$ e $p=.003$).

4.2 Categoria: relacionamento.

A categoria 'relacionamento' é constituída por 9 itens, que têm como propósito caracterizar as relações pessoais dos participantes. Na tabela 3 são descritos os itens pertencentes a esta categoria e apresentados os valores médios e desvios padrão dos mesmos para o primeiro e segundo momento de aplicação do questionário de avaliação.

Tabela 3 - Valores da média e desvio padrão para cada um dos itens, da categoria 'relacionamento', n=41

Item	Média \pm Desvio Padrão	
	Momento 1	Momento 2
2.1 - Consigo construir e manter redes de contactos	3.73 \pm 0.775	3.61 \pm 0.666
2.2 - Relaciono-me com diferentes pessoas, em diferentes contextos	4.17 \pm 0.629	3.85 \pm 0.760
2.3 - Utilizo sempre que necessito as redes de relacionamentos/contactos	3.98 \pm 0.821	3.90 \pm 0.735
2.4 - Faço-me entender no seio de um grupo	4.10 \pm 0.664	4.02 \pm 0.612
2.5 - Comunico de forma clara e eficiente	3.93 \pm 0.721	4.02 \pm 0.689
2.6 - Os outros compreendem o que estou a dizer	3.95 \pm 0.705	4.00 \pm 0.632
2.7 - Consigo negociar com sócios, parceiros ou colegas de um grupo sobre a ideia a desenvolver	3.76 \pm 0.734	3.68 \pm 0.687
2.8 - Consigo gerir conflitos, resolvendo-os da melhor forma possível ou evitando-os	3.83 \pm 0.771	3.83 \pm 0.803
2.9 - Consigo reunir consensos dentro de um grupo (ou com parceiros de negócio)	3.73 \pm 0.633	3.68 \pm 0.687

De acordo com a tabela anterior é possível verificar que, no primeiro momento, o item "relaciono-me com diferentes pessoas, em diferentes contextos" apresenta mais respostas positivas (concordo e concordo totalmente), ou seja, apresenta um valor

médio superior à dos restantes itens (média=4.17 e desvio padrão=0.629). No mesmo momento, constata-se que existem dois itens com mais respostas negativas (discordo e discordo totalmente), pelo que apresentam os valores médios mais baixos: “consigo construir e manter redes de contactos” e “consigo reunir consensos dentro de um grupo (ou com parceiros de negócio)” (média=3.73 e desvio padrão=0.775; média=3.73 e desvio padrão=0.633, respetivamente).

Relativamente ao segundo momento, existem dois itens com valores médios superiores: “faço-me entender no seio de um grupo” (média=4.02 e desvio padrão=0.612) e “comunico de forma clara e eficiente” (média=4.02 e desvio padrão=0.689). Já o item “consigo construir e manter redes de contactos” apresenta um valor médio inferior quando comparado com os restantes itens (média=3.61 e desvio padrão=0.666).

É interessante notar que este último item “consigo construir e manter redes de contactos” apresentou as respostas mais negativas quer no primeiro quer no segundo momento, o que pode sugerir a dificuldade de ser trabalhado num programa com estas características. É, ainda, importante referir que os valores médios do primeiro para o segundo momento de aplicação do questionário diminuíram, revelando que a perceção dos indivíduos relativamente à capacidade de construir e manter redes de contactos diminuiu.

Depois de analisados os resultados obtidos neste conjunto de itens, foram analisadas as possíveis interferências das variáveis para cada item desta categoria. A tabela 4 apresenta as relações significativas encontradas entre as variáveis de caracterização da amostra e os itens da categoria ‘relacionamento’.

Tabela 4 - Relações identificadas pelo teste de Wilcoxon como significativas no cruzamento das variáveis de caracterização com os itens da categoria ‘relacionamento’

Item	Grupo	Programa	Tema Inovador	Apresentação Inovadora	Associação de Estudantes	Experiência Profissional	Idade
2.2 - Relaciono-me com diferentes pessoas, em diferentes contextos	G1						
	G2	Z=-3.162 p=.002	Z=-2.333 p=.020	Z=-2.524 p=.012	Z=-2.496 p=.013	Z=-2.121 p=.034	Z=-2.449 p=.014
2.9 - Consigo reunir consensos dentro de um grupo (ou com parceiros de negócio)	G1				Z=-2.000 p=.046		
	G2						

LEGENDA: Programa: G1= grupo controlo e G2 = grupo experimental | Tema Inovador, i.e. projeto com tema G1 = menos inovador e G2= mais inovador | Apresentação Inovadora, i.e., projeto com apresentação G1 = menos inovadora e G2= mais inovadora | Associação de Estudantes: G1 = alunos que já pertenceram e G2 = alunos que nunca pertenceram | Experiência Profissional: G1 = alunos que já trabalharam e G2 = alunos que nunca trabalharam | Idade: G1 = alunos mais novos G2 = alunos mais velhos.

A partir de uma visualização geral da tabela 4, é possível constatar que o item “relaciono-me com diferentes pessoas, em diferentes contextos” é sempre estatisticamente significativo no grupo 2, independente das variáveis: ‘programa’, ‘tema inovador’, ‘apresentação inovadora’, ‘associação de estudantes’, ‘experiência profissional’ e ‘idade’.

Desta forma, pode verificar-se que os alunos que foram expostos ao programa apresentam maior facilidade em relacionarem-se com diferentes pessoas ($Z=-3.162$ e $p=.002$). Este facto pode estar relacionado com uma das estratégias aplicadas, uma vez que foi pedido aos alunos que os grupos de trabalho para a resolução das fichas, durante as aulas, fossem rotativos, evitando a repetição dos membros do grupo. Assim, foi possível aos alunos relacionarem-se com todos os colegas. Neste sentido, e transcendendo o contexto da sala de aula, também Bonnet e colaboradores (2006) defendem a importância de, numa disciplina de Empreendedorismo, se incentivarem os alunos a contactarem empresas e organizações externas, promovendo também as competências empresariais, técnicas de apresentação, cooperação e trabalho em equipa. Greve (1995) identifica as redes sociais de contactos como fundamentais para a criação e consolidação de uma empresa.

O mesmo item (2.2) apresenta resultados estatisticamente significativos quando, no projeto da disciplina, os alunos apresentaram um tema ($Z=-2.333$ e $p=.020$) e uma apresentação ($Z=-2.524$ e $p=.012$) mais inovadora. Será que o facto de se relacionarem com diferentes pessoas, de outros contextos lhes permitiu alargar os horizontes, não apenas relativamente ao tema, como à própria apresentação do trabalho? Por vezes, os alunos recorrem a profissionais de outras áreas para os ajudarem em algumas partes do trabalho (e.g.: arquitetos/desenhadores para fazerem as plantas das instituições). Tomaél, Alcará e Di Chiara (2005) consideram as redes sociais como importantes recursos para a inovação, uma vez que promovem a partilha de informação entre indivíduos que evidenciam interesses comuns.

Contrariamente ao que seria de esperar, o item 2.2 apresenta diferenças significativas ($Z=-2.496$ e $p=.013$) para o grupo de alunos que nunca pertenceu a uma associação de estudantes, uma vez que seria de esperar que os indivíduos que pertencessem a um movimento associativo tivessem mais facilidade em estabelecer relações com diferentes pessoas, em diferentes contextos, dada a abrangência da atuação de uma associação de estudantes. Já o item “consigo reunir consensos dentro de um grupo (ou com parceiros de negócio)” é estatisticamente significativo ($Z=-2.000$ e $p=.046$) para os alunos que já, em algum momento, pertenceram a uma associação de estudantes, o que, possivelmente, pode ser justificado pela necessidade de trabalhar e

refletir em grupo acerca da viabilidade dos projetos em que se encontram inseridos, para que, posteriormente, possam ser implementados. Segundo Barros (2010), os movimentos associativos estimulam a comunicação, a coesão social e as relações interpessoais, destacando-se a importância do trabalho em equipa.

É ainda possível verificar que para os alunos mais velhos há maior facilidade em relacionarem-se com diferentes pessoas ($Z=-2.449$ e $p=.014$). Esta relação pode ser justificada pela necessidade de se comunicar e de se estabelecerem relacionamentos com um maior número de pessoas com o avançar da idade.

4.3 Categoria: concetual.

Esta categoria é representada por 11 itens distintos, que são descritos na tabela 5, bem como apresentados os valores médios e desvios padrão de cada um deles.

Tabela 5 - Valores da média e desvio padrão para cada um dos itens, da categoria 'concetual', n=41

Item	Média \pm Desvio Padrão	
	Momento 1	Momento 2
3.1 - Penso de forma intuitiva, percebendo algo que pode vir a acontecer	3.51 \pm 0.746	3.73 \pm 0.672
3.2 - Consigo analisar situações através de diferentes ângulos/perspetivas	3.71 \pm 0.680	3.83 \pm 0.587
3.3 - Consigo analisar informação complexa	3.28 \pm 0.599	3.49 \pm 0.553
3.4 - Observo, analiso e avalio a realidade através de diferentes ângulos/perspetivas	3.56 \pm 0.709	3.66 \pm 0.617
3.5 - Tenho facilidade em tomar decisões	3.17 \pm 0.771	3.29 \pm 0.602
3.6 - Sou capaz de identificar e avaliar riscos	3.61 \pm 0.737	3.56 \pm 0.776
3.7 - Consigo inovar a oferta existente em diferentes contextos	2.73 \pm 0.742	3.39 \pm 0.666
3.8 - Realizo frequentemente atividades inovadoras	2.54 \pm 0.711	3.05 \pm 0.705
3.9 - Consigo criar produtos e processos novos	2.56 \pm 0.867	3.10 \pm 0.860
3.10 - Consigo criar novas formas de organização num grupo de trabalho	3.12 \pm 0.812	3.54 \pm 0.778
3.11 - Consigo criar novas estratégias de marketing num determinado contexto	2.54 \pm 0.925	3.17 \pm 0.771

Da análise das respostas obtidas, representadas na tabela 5, pode verificar-se que no momento 1, o item “consigo analisar situações através de diferentes ângulos/perspetivas” apresenta uma média superior (média=3.71 e desvio padrão=0.680), o que reflete respostas de carácter mais positivo (concordo e concordo totalmente). No mesmo momento, existem dois itens que refletem as respostas mais negativas (discordo e discordo totalmente), representados por valores médios inferiores: “realizo frequentemente atividades inovadoras” (média=2.54 e desvio

padrão=0.711) e “consigo criar novas estratégias de *marketing* num determinado contexto” (média=2.54 e desvio padrão=0.925).

No segundo momento, o item “consigo analisar situações através de diferentes ângulos/perspetivas” apresenta uma média superior quando comparado com os restantes itens nesse momento (média=3.83 e desvio padrão=0.587) e, o item “realizo frequentemente atividades inovadoras” evidencia um valor médio inferior (média=3.05 e desvio padrão=0.705).

Após a observação das respostas dos estudantes em cada um dos itens, foi realizada uma análise com o intuito de identificar as possíveis interferências das variáveis de caracterização da amostra e os itens da categoria ‘concetual’. Na tabela 6 são apresentadas as relações significativas encontradas.

Tabela 6 - Relações identificadas pelo teste de Wilcoxon como significativas no cruzamento das variáveis de caracterização com os itens da categoria ‘concetual’

Item	Grupo	Programa	Tema inovador	Apresentação inovadora	Associação de Estudantes	Experiência Profissional	Idade
3.1 - Penso de forma intuitiva, percebendo algo que pode vir a acontecer	G1	Z=-2.486 p=.013					
	G2					Z=-1.999 p=.046	
3.2 - Consigo analisar situações através de diferentes ângulos/perspetivas	G1						
	G2				Z=-1.999 p=.046		
3.3 - Consigo analisar informação complexa	G1	Z=-2.126 p=.033					
	G2						
3.5 - Tenho facilidade em tomar decisões	G1					Z=-1.999 p=.046	
	G2						
3.7 - Consigo inovar a oferta existente em diferentes contextos	G1	Z=-2.993 p=.003	Z=-3.503 p=.000	Z=-2.121 p=.034	Z=-2.126 p=.033	Z=-2.982 p=.003	Z=-2.782 p=.005
	G2	Z=-2.236 p=.025		Z=-3.157 p=.002	Z=-3.077 p=.002	Z=-2.294 p=.022	Z=-2.489 p=.013
3.8 - Realizo frequentemente atividades inovadoras	G1	Z=-2.653 p=.008	Z=-2.976 p=.003	Z=-2.06 p=.039	Z=-2.646 p=.008	Z=-2.235 p=.025	Z=-2.828 p=.005
	G2			Z=-2.449 p=.014	Z=-2.257 p=.024	Z=-2.308 p=.021	
3.9 - Consigo criar produtos e processos novos	G1	Z=-2.801 p=.005	Z=-2.98 p=.003	Z=-2.271 p=.023			Z=-3.257 p=.001
	G2			Z=-2.069 p=.039	Z=-2.399 p=.016	Z=-2.486 p=.013	
3.10 - Consigo criar novas formas de organização num grupo de trabalho	G1	Z=-3.035 p=.002	Z=-3.095 p=.002	Z=-2.46 p=.014		Z=-2.504 p=.012	Z=-2.153 p=.031
	G2				Z=-2.537 p=.011		
3.11 - Consigo criar novas estratégias de marketing num determinado contexto	G1	Z=-2.648 p=.008	Z=-3.161 p=.002	Z=-2.264 p=.024			Z=-2.996 p=.003
	G2	Z=-1.964 p=.049		Z=-2.182 p=.029	Z=-2.809 p=.005	Z=-2.812 p=.005	

LEGENDA: Programa: G1= grupo controlo e G2 = grupo experimental | Tema Inovador, i.e. projeto com tema G1 = menos inovador e G2= mais inovador | Apresentação Inovadora, i.e., projeto com apresentação G1 = menos inovadora e G2= mais inovadora | Associação de Estudantes: G1 = alunos que já pertenceram e G2 = alunos que nunca pertenceram | Experiência Profissional: G1 = alunos que já trabalharam e G2 = alunos que nunca trabalharam | Idade: G1 = alunos mais novos G2 = alunos mais velhos.

Relativamente à dimensão 'concetual' é possível constatar que o programa produziu diferenças significativas, tanto nos alunos que participaram, como nos que pertenceram ao grupo de controlo, nos itens: "consigo inovar a oferta existente em diferentes contextos" (grupo 1: $Z=-2.993$ e $p=.003$; grupo 2: $Z=-2.236$ e $p=.025$) e "consigo criar novas estratégias de marketing num determinado contexto" (grupo 1: $Z=-2.648$ e $p=.008$; grupo 2: $Z=-1.964$ e $p=.049$). Esta relação pode ser justificada pela necessidade que ambos os grupos (experimental e controlo) tinham para a concretização do seu projeto, uma vez que era pré-requisito a inovação quer do tema, quer dos elementos de extensão do trabalho, que se baseavam em estratégias de *marketing* 'fictícias'. Diversos autores enfatizam a importância da inovação para o processo de Empreendedorismo (e.g. Drucker, 2003; Redford, 2006; Sarkar, 2007). Drucker (2003) sublinha que os empreendedores são os indivíduos que criam algo novo, que geram algo que seja diferente.

Contrariamente ao expectável, os alunos que desenvolveram um projeto com o tema menos inovador, evidenciam diferenças significativas nos itens relacionados com a inovação. Este resultado poderá refletir a perceção desfasada que os alunos possam ter acerca da sua capacidade inovadora, na medida em que se avaliam como não sendo inovadores, mas depois produzem trabalhos inovadores.

Para os estudantes que, em algum momento, tiveram pelo menos uma experiência profissional, evidencia-se a sua facilidade em tomar decisões ($Z=-1.999$ e $p=.046$) e a sua capacidade de criar diferentes formas de organização dentro de um grupo de trabalho ($Z=-2.504$ e $p=.012$), que pode ser resultado das exigências que o contexto laboral implica.

Estes resultados mostram ainda que os estudantes com idades mais baixas apresentam diferenças significativas em diversos itens relacionados com a capacidade inovadora e criadora: "realizo frequentemente atividades inovadoras" ($Z=-2.828$ e $p=.005$); "consigo criar produtos e processos novos" ($Z=-3.257$ e $p=.001$); "consigo criar novas formas de organização num grupo de trabalho" ($Z=-2.153$ e $p=.031$); e "consigo criar novas estratégias de *marketing* num determinado contexto" ($Z=-2.996$ e $p=.003$). Este resultado sugere a pertinência de se fomentarem em idades mais novas os valores relacionados com a tomada de iniciativa, inovação e criatividade. Será que devia existir também uma formação para pais neste âmbito? Assim, os pais poderiam promover estas capacidades aos seus filhos desde crianças, o que, numa idade mais avançada, se podia refletir num percurso empreendedor.

Nesta linha de investigação, Paço e Palinhas (2011) enaltecem a importância da Educação para o Empreendedorismo nas escolas primárias e secundárias e não apenas nas universidades, com o intuito de expor os jovens, numa fase inicial do seu desenvolvimento, a conceitos de Empreendedorismo.

4.4 Categoria: organização.

Esta categoria é composta por 7 itens, que se encontram descritos na tabela 7, bem como apresentados os valores médios e desvios padrão de cada um deles.

Tabela 7 - Valores da média e desvio padrão para cada um dos itens, da categoria 'organização', n=41

Item	Média \pm Desvio Padrão	
	Momento 1	Momento 2
4.1 - Consigo planear de forma eficiente um conjunto de operações e a respetiva utilização de recursos	3.10 \pm 0.800	3.41 \pm 0.706
4.2 - Tenho facilidade em organizar tarefas ou projetos	3.39 \pm 0.833	3.76 \pm 0.734
4.3 - Utilizo recursos de forma eficiente	3.34 \pm 0.656	3.71 \pm 0.680
4.4 - Tenho facilidade em liderar pessoas que trabalham comigo	3.37 \pm 0.888	3.76 \pm 0.799
4.5 - Consigo motivar as pessoas que trabalham comigo para atingirem os objetivos estipulados	3.54 \pm 0.711	3.83 \pm 0.834
4.6 - Tenho facilidade em delegar responsabilidades a outros profissionais/colegas dentro do grupo de trabalho	3.37 \pm 0.829	3.90 \pm 0.664
4.7 - Consigo controlar os projetos e tarefas nas quais me encontro envolvido	3.73 \pm 0.633	3.83 \pm 0.629

Nesta categoria, para o primeiro momento, o item que representa as respostas mais positivas (concordo e concordo totalmente) é o “consigo controlar os projetos e tarefas nas quais me encontro envolvido” (média=3.73 e desvio padrão=0.633). Já para o segundo momento, é o item “tenho facilidade em delegar responsabilidades a outros profissionais/colegas dentro do grupo de trabalho” que evidencia mais respostas positivas (média=3.90 e desvio padrão=0.664).

Quer no momento 1 ou no momento 2, o item “consigo planear de forma eficiente um conjunto de operações e a respetiva utilização de recursos” apresenta os valores médios mais baixos, quando comparado com os restantes itens (média=3.10 e desvio padrão=0.800; média=3.41 e desvio padrão=0.706, respetivamente).

Seguidamente à análise dos valores obtidos em cada um dos itens foram identificadas as possíveis interferências encontradas entre as variáveis de caracterização da amostra e os diferentes itens da categoria ‘organização’, tendo sido sumariadas na tabela 8.

De uma primeira leitura dos resultados da tabela 8 é possível verificar uma diversidade nas relações significativas entre as variáveis de caracterização da amostra e os itens

desta categoria. Por outro lado, pode verificar-se que o item “tenho facilidade em delegar responsabilidades a outros profissionais/colegas dentro do grupo de trabalho” é sempre estatisticamente significativo, independentemente das variáveis, para o grupo 2 da amostra em estudo.

Tabela 8 - Relações identificadas pelo teste de Wilcoxon como significativas no cruzamento das variáveis de caracterização com os itens da categoria ‘organização’

Item	Grupo	Programa	Tema Inovador	Apresentação Inovadora	Associação de Estudantes	Experiência Profissional	Idade
4.1 - Consigo planear de forma eficiente um conjunto de operações e a respetiva utilização de recursos	G1		Z=-2.114 p=.034			Z=-2.244 p=.025	
	G2						
4.2 - Tenho facilidade em organizar tarefas ou projetos	G1	Z=-2.084 p=.037				Z=-1.979 p=.048	
	G2				Z=-2.051 p=.040		
4.3 - Utilizo recursos de forma eficiente	G1	Z=-2.496 p=.013	Z=-2.887 p=.004	Z=-2.236 p=.025		Z=-2.496 p=.013	Z=-2.496 p=.013
	G2			Z=-2.236 p=.025	Z=-2.683 p=.007		
4.4 - Tenho facilidade em liderar pessoas que trabalham comigo	G1	Z=-2.484 p=.013	Z=-2.183 p=.029		Z=-2.121 p=.034	Z=-2.183 p=.029	
	G2			Z=-2.201 p=.028			
4.5 - Consigo motivar as pessoas que trabalham comigo para atingirem os objetivos estipulados	G1		Z=-1.995 p=.046	Z=-2.236 p=.025			
	G2						
4.6 - Tenho facilidade em delegar responsabilidades a outros profissionais/colegas dentro do grupo de trabalho	G1	Z=-2.546 p=.011	Z=-2.556 p=.011			Z=-2.829 p=.005	
	G2	Z=-2.236 p=.025	Z=-2.236 p=.025	Z=-2.828 p=.005	Z=-3.079 p=.002	Z=-1.968 p=.049	Z=-3.419 p=.001

LEGENDA: Programa: G1= grupo controlo e G2 = grupo experimental | Tema Inovador, i.e. projeto com tema G1 = menos inovador e G2= mais inovador | Apresentação Inovadora, i.e., projeto com apresentação G1 = menos inovadora e G2= mais inovadora | Associação de Estudantes: G1 = alunos que já pertenceram e G2 = alunos que nunca pertenceram | Experiência Profissional: G1 = alunos que já trabalharam e G2 = alunos que nunca trabalharam | Idade: G1 = alunos mais novos G2 = alunos mais velhos.

Relativamente aos efeitos do programa, é possível constatar que todos os alunos que participaram neste estudo (grupo experimental e grupo de controlo) têm elevada capacidade em delegar responsabilidades a outros profissionais/colegas dentro do grupo de trabalho (Z=-2.236 e p=.025; Z=-2.546 e p=.011, respetivamente). Para melhor compreender esta relação é importante referir que durante este semestre, ambos os grupos, de controlo e experimental, realizaram diversas atividades em grupo, nomeadamente para a realização do projeto da disciplina, pelo que, era fundamental que o grupo funcionasse e se organizasse em função das tarefas a realizar. Neste sentido, Ferreira, Figueiredo e Pereira (2007), consideram que o planeamento/organização é uma competência-chave a ser desenvolvida pelos alunos com o propósito de fomentar o Empreendedorismo nas escolas.

Os estudantes que fizeram uma apresentação do seu projeto de modo mais inovador assumiram ter facilidade em liderar pessoas com quem trabalham ($Z=-2.201$ e $p=.028$) e facilidade em delegar responsabilidades a outros colegas dentro do seu grupo de trabalho ($Z=-2.828$ e $p=.005$). Provavelmente, para que se concretize uma apresentação inovadora, é importante que anteriormente os alunos deleguem responsabilidades específicas entre eles e elejam um líder, com o intuito de monitorizar e estabelecer o acordo em todas as tarefas que ficaram de realizar.

A relação entre diferentes tipos de liderança e de inovação tem sido abordada em diferentes estudos (e.g. Birasnav, Albufalasa e Bader, 2013; Ryan e Tipu, 2013). O estudo de Birasnav e colaboradores (2013) constatou que a liderança tem influência direta sobre a inovação de processo e de produto.

Relativamente ao movimento associativo, os estudantes que já, em algum momento, fizeram parte de uma associação de estudantes, assumem maior facilidade em liderar pessoas com quem trabalham ($Z=-2.121$ e $p=.034$). Esta relação pode justificar-se pela necessidade de interagir e trabalhar com diferentes pessoas dentro de uma associação de estudantes, pelo que é fulcral delegar responsabilidades a todos os membros, dada a necessidade de organização e divisão de tarefas. A este propósito, pode-se questionar o paralelismo entre as atividades associativas e as atividades empreendedoras. Desta forma, reiterando a questão colocada por Naia (2009), decorrente de um estudo nesta área: Será que existem associações de estudantes que podem ser vistas como incubadoras de futuros empreendedores? Assim, seria interessante avaliar as competências/intenções empreendedoras de alunos pertencentes a associações de estudantes.

Segundo Amiranzadeh, Jaafari, Ghourchian e Jowkar (2011), o envolvimento dos alunos em associações de estudantes tem um impacto positivo no desenvolvimento de liderança, sendo evidenciadas diferenças nas características: autoeficácia, inteligência emocional, capacidade de comunicação, capacidade em compreender os outros, entre outras.

Os alunos que já tiveram alguma experiência profissional apresentam diferenças significativas nos itens: “consigo planear de forma eficiente um conjunto de operações e a respetiva utilização de recursos” ($Z=-2.244$ e $p=.025$); “tenho facilidade em organizar tarefas ou projetos” ($Z=-1.979$ e $p=.048$); “utilizo recursos de forma eficiente” ($Z=-2.496$ e $p=.013$); e, “tenho facilidade em liderar pessoas que trabalham comigo” ($Z=-2.183$ e $p=.029$). Efetivamente, no contexto profissional os indivíduos são expostos de forma direta aos problemas da realidade da instituição em que estão inseridos,

havendo necessidade de ultrapassar barreiras através do desenvolvimento de diferentes tarefas bem como adaptando os recursos que têm disponíveis. É ainda de salientar o contexto económico atual, que influencia os recursos que as instituições adquirem, o que exige uma elevada capacidade de adaptação por parte dos profissionais, podendo-se repercutir no seu comportamento empreendedor. Para Drucker (2003), a atividade empreendedora baseia-se na transferência de recursos de áreas de baixa produtividade e rendimento para áreas de evidente produtividade e rendimento.

No que se refere à idade, os estudantes mais novos assumem utilizar recursos de forma eficiente ($Z=-2.496$ e $p=.013$), enquanto que os mais velhos revelam uma maior facilidade em delegar responsabilidades a outros profissionais/colegas dentro do seu grupo de trabalho ($Z=-3.419$ e $p=.001$). Estas relações podem justificar-se pelo facto de os indivíduos mais novos terem iniciado a sua experiência profissional/académica num contexto atual de dificuldades económicas, pelo que vivenciam uma necessidade de adaptar e utilizar de forma eficaz os recursos que lhes são disponibilizados. Por outro lado, parece que os estudantes mais velhos vêm acumulando diferentes experiências, o que lhes fornece uma maior autonomia e, consequentemente, capacidade em delegar tarefas aos seus colegas.

4.5 Categoria: estratégica.

A categoria 'estratégica' é representada por 8 itens distintos, que são descritos na tabela 9, e apresentados os valores médios e desvios padrão de cada um deles.

Tabela 9 - Valores da média e desvio padrão para cada um dos itens, da categoria 'estratégica', n=41

Item	Média \pm Desvio Padrão	
	Momento 1	Momento 2
5.1 - Tenho uma visão abrangente e de longo prazo	3.46 \pm 0.778	3.56 \pm 0.709
5.2 - Estabeleço metas	3.76 \pm 0.734	4.12 \pm 0.640
5.3 - Executo e avalio as metas estabelecidas	3.54 \pm 0.674	3.83 \pm 0.863
5.4 - Utilizo de forma eficiente os recursos e capacidades que tenho ao meu alcance (do meu grupo trabalho/instituição)	3.54 \pm 0.674	3.73 \pm 0.775
5.5 - Realizo mudanças estratégicas de forma a rentabilizar o produto final/resultados	3.37 \pm 0.733	3.63 \pm 0.733
5.6 - Analiso a viabilidade financeira da implementação de determinadas estratégias	2.90 \pm 1.114	3.39 \pm 0.802
5.7 - Monitorizo e controlo os resultados da implementação das estratégias	3.02 \pm 0.790	3.46 \pm 0.809
5.8 - Percebo as tendências emergentes no ambiente/mercado e adapto as minhas estratégias a essas tendências	2.80 \pm 0.901	3.37 \pm 0.662

A partir da tabela 9 é possível constatar que, o item que apresentou as respostas mais positivas (concordo e concordo totalmente), refletindo um valor médio superior é “estabeleço metas”, tanto no primeiro como no segundo momento (média=3.76 e desvio padrão=0.734; média=4.12 e desvio padrão=0.640, respetivamente).

O item “percebo as tendências emergentes no ambiente/mercado e adapto as minhas estratégias a essas tendências” é significativo, independentemente do momento de aplicação do questionário de avaliação. Este item apresenta, quer no momento 1 quer no 2, os valores médios mais baixos (média=2.80 e desvio padrão=0.901; média=3.37 e desvio padrão=0.662, respetivamente).

Tabela 10 - Relações identificadas pelo teste de Wilcoxon como significativas no cruzamento das variáveis de caracterização com os itens da categoria ‘estratégica’

Item	Grupo	Programa	Tema Inovador	Apresentação Inovadora	Associação de Estudantes	Experiência Profissional	Idade
5.2 - Estabeleço metas	G1	Z=-2.53 p=.011				Z=-2.132 p=.033	
	G2		Z=-2.530 p=.011	Z=-2.153 p=.031	Z=-2.23 p=.026		Z=-2.640 p=.008
5.3 - Executo e avalio as metas estabelecidas	G1			Z=-2.000 p=.046			
	G2		Z=-2.111 p=.035				
5.4 - Utilizo de forma eficiente os recursos e capacidades que tenho ao meu alcance (do meu grupo trabalho/instituição)	G1			Z=-2.07 p=.038			
	G2						
5.5 - Realizo mudanças estratégicas de forma a rentabilizar o produto final/resultados	G1		Z=-2.179 p=.029				
	G2						
5.6 - Analiso a viabilidade financeira da implementação de determinadas estratégias	G1	Z=-3.216 p=.001	Z=-2.969 p=.003				Z=-2.184 p=.029
	G2			Z=-2.021 p=.043			
5.7 - Monitorizo e controlo os resultados da implementação das estratégias	G1	Z=-2.144 p=.032				Z=-2.400 p=.016	
	G2				Z=-2.188 p=.029		Z=-2.138 p=.033
5.8 - Percebo as tendências emergentes no ambiente/mercado e adapto as minhas estratégias a essas tendências	G1	Z=-2.223 p=.026	Z=-2.696 p=.007	Z=-2.271 p=.023		Z=-2.209 p=.027	Z=-2.635 p=.008
	G2	Z=-2.134 p=.033		Z=-2.23 p=.026	Z=-2.573 p=.010	Z=-2.109 p=.035	

LEGENDA: Programa: G1= grupo controlo e G2 = grupo experimental | Tema Inovador, i.e. projeto com tema G1 = menos inovador e G2= mais inovador | Apresentação Inovadora, i.e., projeto com apresentação G1 = menos inovadora e G2= mais inovadora | Associação de Estudantes: G1 = alunos que já pertenceram e G2 = alunos que nunca pertenceram | Experiência Profissional: G1 = alunos que já trabalharam e G2 = alunos que nunca trabalharam | Idade: G1 = alunos mais novos G2 = alunos mais velhos.

Seguidamente à observação das respostas obtidas nesta categoria, a partir dos valores médios e desvios padrão para cada um dos itens, examinou-se a existência de possíveis relações entre as variáveis de caracterização da amostra e os diferentes

itens da categoria 'estratégica'. As relações significativas são apresentadas na tabela 10.

A partir de uma análise geral da tabela 10, pode referir-se que, não existe nenhuma variável que se destaque mais do que as outras, uma vez que todas apresentam, em algum item, valores estatisticamente significativos.

Relativamente à variável 'programa' é de notar que apenas no item "percebo as tendências emergentes no ambiente/mercado e adapto as minhas estratégias a essas tendências" se verificam diferenças estatisticamente significativas ($Z=-2.134$ e $p=.033$). Este resultado sugere a eficácia das estratégias aplicadas no sentido de os alunos analisarem o mercado no qual o seu projeto se inseria, necessitando de adaptar as suas estratégias para colmatar as lacunas existentes no mercado.

Os estudantes que fizeram um projeto mais inovador, assumem maior capacidade no estabelecimento de metas ($Z=-2.53$ e $p=.011$) bem como uma maior facilidade em executar e avaliar as metas que estabeleceram ($Z=-2.111$ e $p=.035$). Esta relação sugere a importância que os participantes atribuem à fase de conceção e planificação do seu projeto. Assim, os alunos estabelecem metas e reúnem todos os esforços necessários para construir um projeto coerente, assente na inovação e que responda às necessidades do mercado.

Curiosamente, os alunos que fizeram uma apresentação mais inovadora para o seu projeto, referem, igualmente uma maior capacidade em estabelecer metas ($Z=-2.153$ e $p=.031$), mas também revelam mais facilidade na análise da viabilidade financeira da implementação de determinadas estratégias ($Z=-2.021$ e $p=.043$). Será que o facto de realizar uma apresentação inovadora pode ter na sua base a necessidade de estabelecer metas e de analisar a viabilidade financeira da implementação de determinadas estratégias? Estes resultados não sugerem uma relação direta, contudo seria interessante, em estudos futuros aprofundar esta questão.

O contacto com o mundo laboral, com as diferentes experiências profissionais parecem revelar-se fundamentais para desenvolver competências de estabelecimento e monitorização de metas e estratégias, uma vez que, os resultados revelam que para os alunos que já tiveram alguma experiência profissional parece ser mais fácil estabelecer metas ($Z=-2.132$ e $p=.033$), do mesmo modo que assumem mais facilidade em monitorizar e controlar os resultados da implementação das suas estratégias ($Z=-2.400$ e $p=.016$).

Harkema e Schout (2008) evidenciam a importância da aprendizagem centrada no aluno, sendo que este deve definir as suas próprias metas, formulando os seus objetivos e recolhendo toda a informação de que necessita para os concretizar.

Quanto à idade, é possível verificar que os estudantes mais novos apresentam diferenças estatisticamente significativas nos itens: “analiso a viabilidade financeira da implementação de determinadas estratégias” ($Z=-2.184$ e $p=.029$) e “percebo as tendências emergentes no ambiente/mercado e adapto as minhas estratégias a essas tendências” ($Z=-2.635$ e $p=.008$). Já os estudantes mais velhos apresentam as diferenças nos itens: “estabeleço metas” ($Z=-2.640$ e $p=.008$) e “monitorizo e controlo os resultados da implementação das estratégias” ($Z=-2.138$ e $p=.033$).

4.6 Categoria: compromisso.

Esta categoria é constituída por 10 itens que, de acordo com a amostra em estudo, são caracterizados na tabela 11 a partir dos valores médios e desvios padrão para o momento 1 e 2 da aplicação do questionário de avaliação.

Tabela 11 - Valores da média e desvio padrão para cada um dos itens, da categoria ‘compromisso’, $n=41$

Item	Média \pm Desvio Padrão	
	Momento 1	Momento 2
6.1 - Mantenho o compromisso com o negócio/projeto/tarefas a desenvolver	4.15 \pm 0.792	4.17 \pm 0.667
6.2 - Comprometo-me com metas de longo prazo	3.85 \pm 0.760	3.93 \pm 0.755
6.3 - Sou uma pessoa dedicada ao trabalho, mesmo perante situações adversas	4.12 \pm 0.678	4.27 \pm 0.708
6.4 - Sou uma pessoa cumpridora das metas e tarefas a que se propôs	4.17 \pm 0.704	4.20 \pm 0.782
6.5 - Considero-me responsável pelas pessoas que trabalham comigo num determinado grupo	3.98 \pm 0.758	4.00 \pm 0.837
6.6 - Comprometo-me com as crenças e valores da instituição/do projeto ao qual me encontro vinculado	4.20 \pm 0.641	4.32 \pm 0.650
6.7 - Comprometo-me com os meus próprios interesses e ambições	4.27 \pm 0.633	4.24 \pm 0.699
6.8 - Estou disposto a reiniciar a atividade perante situações de insucesso	4.00 \pm 0.837	4.00 \pm 0.592
6.9 - Consigo transformar as adversidades em oportunidades	3.32 \pm 0.650	3.63 \pm 0.733
6.10 - Consigo lidar com o insucesso de forma positiva	3.07 \pm 0.877	3.34 \pm 0.938

A partir da análise da tabela 11 é possível constatar que o item que apresenta mais respostas positivas (concordo e concordo totalmente) no primeiro momento é o que refere “comprometo-me com os meus próprios interesses e ambições”, tendo apresentado uma média superior à dos restantes itens (média=4.27 e desvio padrão=0.633).

No segundo momento, o item que apresenta um valor médio superior é “comprometimento com as crenças e valores da instituição/do projeto ao qual me encontro vinculado” (média=4.32 e desvio padrão=0.650).

O item que apresenta mais respostas negativas (discordo e discordo totalmente) é o mesmo para o primeiro e segundo momento de aplicação do questionário de avaliação: “consigo lidar com o insucesso de forma positiva” (média=3.07 e desvio padrão=0.877; média=3.34 e desvio padrão=0.938, respetivamente).

Concluída uma representação geral das respostas, a partir da observação dos valores médios e desvios padrão para cada um dos itens, foram pesquisadas as possíveis interferências das variáveis para cada item desta categoria. Na tabela 12 são apresentadas as relações significativas entre as variáveis de caracterização da amostra e os diferentes itens da categoria ‘compromisso’.

Tabela 12 - Relações identificadas pelo teste de Wilcoxon como significativas no cruzamento das variáveis de caracterização com os itens da categoria ‘compromisso’

Item	Grupo	Programa	Tema Inovador	Apresentação Inovadora	Associação de Estudantes	Experiência Profissional	Idade
6.3 - Sou uma pessoa dedicada ao trabalho, mesmo perante situações adversas	G1			Z=-2.333 p=.020			
	G2						
6.4 - Sou uma pessoa cumpridora das metas e tarefas a que se propôs	G1						
	G2						Z=-2.000 p=.046
6.9 - Consigo transformar as adversidades em oportunidades	G1			Z=-2.271 p=.023			
	G2						
6.10 - Consigo lidar com o insucesso de forma positiva	G1						
	G2						Z=-2.521 p=.012

LEGENDA: Programa: G1= grupo controlo e G2 = grupo experimental | Tema Inovador, i.e. projeto com tema G1 = menos inovador e G2= mais inovador | Apresentação Inovadora, i.e., projeto com apresentação G1 = menos inovadora e G2= mais inovadora | Associação de Estudantes: G1 = alunos que já pertenceram e G2 = alunos que nunca pertenceram | Experiência Profissional: G1 = alunos que já trabalharam e G2 = alunos que nunca trabalharam | Idade: G1 = alunos mais novos G2 = alunos mais velhos.

A partir de uma análise da tabela 12 é possível referir que não existe nenhuma variável que se destaque.

Relativamente à variável ‘idade’ é importante referir que os estudantes mais velhos se assumem como pessoas cumpridoras das metas e tarefas a que se propõem (Z=-2.000 e p=.046), ao mesmo tempo que referem lidar com o insucesso de forma positiva (Z=-2.521 e p=.012). Estes resultados parecem estar relacionados com uma maior consciência dos alunos mais velhos relativamente ao que são capazes de fazer.

O estudo de Ferreira (2012) constatou que não existe nenhum tipo de associação entre a idade dos participantes e o compromisso organizacional. Contudo, a mesma autora refere que existem diversos estudos que defendem que os indivíduos mais velhos apresentam níveis superiores de compromisso com a organização onde se inserem (Ferreira, 2012 com base nos trabalhos de: Allen e Meyer, 1990; Mathieu e Zajac, 1990).

Por outro lado, Shepherd (2004) defende a importância de desenvolver uma pedagogia dentro da sala de aula que ensine os alunos a gerir e lidar com as suas emoções quando se encontram perante um fracasso.

Depois de realizada uma análise aos níveis iniciais de competências empreendedoras dos participantes, constatou-se que o grupo experimental iniciou o programa com valores mais altos de competências empreendedoras, quando comparado com o grupo de controlo. Após a realização do programa, estes resultados modificaram-se, sendo que o grupo experimental apresentou uma descida no nível de competências empreendedoras, enquanto que o grupo de controlo registou um aumento.

Pode avançar-se com algumas explicações para a ocorrência destes resultados:

- a) O facto de o questionário ser um instrumento de autoavaliação que avalia a perceção que os próprios alunos têm das suas competências, pode revelar uma perceção desfasada da realidade, que pode ter sido ajustada ao longo da aplicação do programa, onde cada um aferiu o seu nível de competências, refletindo-se num diferente resultado no final;
- b) O momento de aplicação do questionário também pode ter alterado os resultados, uma vez que o questionário, no segundo momento, foi aplicado antes do exame final de avaliação da unidade curricular, onde os alunos poderiam estar ansiosos e pouco concentrados no seu preenchimento;
- c) Relativamente ao grupo experimental, estes resultados podem refletir a falta de motivação dos próprios sobre esta temática, o que faz com que os estímulos diretos inerentes ao programa possam ter contribuído para que criassem uma maior resistência aos temas abordados e, conseqüentemente, diminuíssem as suas competências empreendedoras.

5 Considerações Finais

Este estudo deteve como objetivo analisar a eficácia de um programa de promoção de competências empreendedoras em alunos de Reabilitação Psicomotora (1.º ciclo). Constata-se que houve uma diversidade de fatores que influenciaram as competências

empreendedoras dos participantes e que devem ser considerados em estudos futuros. Em função das categorias em análise, obteve-se um conjunto de resultados, que constituem contributos importantes neste tipo de programas e que se descrevem de seguida:

- A competência empreendedora 'oportunidade' foi influenciada positivamente pelos seguintes aspetos: inovação do tema e da apresentação, existência de experiências profissionais e pelos estudantes mais novos;
- A competência empreendedora 'relacionamento' foi influenciada positivamente pela participação no programa, pelo tema e apresentação inovadores, pelos alunos que nunca pertenceram a uma associação de estudantes e pelos alunos mais velhos.
- A competência empreendedora 'conceitual' foi influenciada positivamente por parte dos alunos que desenvolveram os projetos com temas menos inovadores, pela experiência profissional anterior, e pelos estudantes mais novos;
- A competência empreendedora 'organização' foi influenciada positivamente pelas apresentações mais inovadoras, participação em associações de estudantes, experiências profissionais anteriores, e, pelos estudantes mais novos;
- A competência empreendedora 'estratégica' foi influenciada positivamente pelo tema e apresentação inovadores, experiências profissionais anteriores e, pelos estudantes mais novos;
- A competência empreendedora 'compromisso' apenas foi influenciada positivamente por parte dos estudantes mais velhos.

No que concerne ao programa, principal variável em estudo, é possível concluir que este apenas evidenciou efeitos na competência empreendedora 'relacionamento'. Mais concretamente, os estudantes que participaram no programa, identificaram uma maior facilidade em relacionarem-se com diferentes pessoas. Este resultado sugere que, em função das condições do programa, metodológicas e temporais, a competência 'relacionamento' foi a que mais facilmente se modificou.

Assim, uma importante implicação destes resultados para a prática, aquando do desenvolvimento de programas neste âmbito, é a inclusão da competência de relacionamento.

5.1 Limitações.

Este estudo apresenta várias limitações que podem ser objeto de estudo em pesquisas futuras.

Uma limitação inicial refere-se ao reduzido número de programas de promoção de competências empreendedoras encontrados na literatura, sendo que nesta área de intervenção específica, não foram encontrados quaisquer estudos. Ou seja, não foi possível analisar outros programas que tenham sido aplicados noutros contextos, o que enfatiza a natureza exploratória do presente estudo.

Outra limitação refere-se ao facto de os grupos em estudo não terem sofrido uma seleção aleatória, o que pode ter enviesado os resultados, uma vez que os grupos iniciaram o programa em diferentes patamares relativamente às suas competências empreendedoras. Dado que os participantes já constituíam duas turmas da licenciatura, não foi permitido distribuir os alunos em dois grupos em função da análise inicial ao nível das competências empreendedoras.

O momento de aplicação do questionário também pode considerar-se uma limitação neste estudo, uma vez que, a segunda aplicação do questionário ocorreu momentos antes da realização do exame de avaliação final da unidade curricular, o que pode ter alterado os resultados, na medida em que os alunos poderiam estar ansiosos por realizar o exame e pouco concentrados no preenchimento do questionário.

Uma limitação associada à avaliação das competências empreendedoras, prende-se com o facto de se ter apenas utilizado um questionário de autoavaliação, que reflete apenas a perceção dos alunos relativamente às suas competências empreendedoras. Seria aconselhável triangular instrumentos de avaliação (perceção do próprio e de outros sobre as suas competências empreendedoras), conferindo assim maior sustentabilidade aos resultados obtidos.

A falta de controlo das variáveis externas também constituiu uma limitação, uma vez que os alunos poderiam, por exemplo, no decorrer do estudo, participar em diferentes atividades que influenciassem as suas competências empreendedoras e as suas convicções e motivações relativamente à temática do Empreendedorismo.

Outra limitação do programa prende-se com o contexto de atuação se remeter apenas à sala de aula. Ainda relacionada com esta limitação, surge o número reduzido de horas semanais da disciplina e a necessidade de se cumprir o programa estabelecido, o que muitas vezes se refletia numa diminuição do tempo disponível para aplicar algumas estratégias. Por vezes, também, os alunos demoravam mais tempo do que o previsto na concretização das atividades da unidade curricular, o que inviabilizava a realização do que estava planeado.

Uma limitação inevitável e presente em trabalhos desta natureza, refere-se ao horizonte temporal da concretização do presente estudo, o que condiciona a realização de alguns aspetos, em detrimento de outros.

Contudo, apesar das limitações identificadas neste trabalho, foi possível atingir os objetivos inicialmente delineados e fornecer novos dados a ter em conta na conceção deste tipo de programas.

5.2 Sugestões de investigação futura.

Depois de identificadas as limitações deste estudo é fundamental apresentar as sugestões futuras em que as mesmas se traduzem.

No que concerne ao momento de avaliação das competências empreendedoras, sugere-se que não decorra antes ou após a realização de exames pelos estudantes, uma vez que os seus estados de ansiedade e falta de concentração podem influenciar aquando do preenchimento do questionário.

Outra sugestão de investigação futura é que este tipo de programas não se circunscreva à sala de aula, o que também permitiria controlar as variáveis externas a que estes alunos estão expostos. Diversos autores sublinham a importância dos projetos de Educação para o Empreendedorismo deixarem de estar circunscritos à sala de aula e passarem a assumir diferentes experiências reais e concretas (Bager, 2011; Dutta et al., 2011). Bager (2001) justifica que o ‘modelo de campo’ proporciona aos alunos uma experiência complementar e eficaz às aprendizagens de sala de aula, treinando-os para enfrentarem os desafios que possam encontrar na vida profissional.

Também seria interessante aplicar ou ajustar o programa de promoção de competências empreendedoras para diferentes unidades curriculares, comparando os resultados obtidos.

Outro aspeto importante e que deve ser tido em conta em estudos futuros é o tempo durante o qual se aplicam programas deste tipo, na medida em que para se alterarem competências, talvez seja mais indicado uma intervenção contínua, a longo-prazo. Assim, seria interessante aplicar um programa durante um maior período de tempo (e.g. num ciclo completo de formação, durante os três anos de licenciatura, analisando as modificações no final de cada ano).

Relativamente à amostra utilizada, seria interessante abranger diversas áreas de formação e uma amostra mais alargada. Neste sentido, em estudos futuros, deveria ainda recorrer-se a uma seleção aleatória da amostra, no sentido de utilizar uma metodologia experimental.

Quanto ao instrumento utilizado, seria importante, que em estudos futuros se realizasse uma validação psicométrica mais aprofundada. E, também, incluir outros instrumentos que não dependam apenas da avaliação que o próprio faz sobre as suas competências (e.g., a realização de tarefas para análise de competências empreendedoras).

Por fim, existem diversas relações para as quais não foram encontradas justificação na literatura, e que devem merecer especial atenção em investigações futuras: influência da idade na identificação de oportunidades, na capacidade de relacionamento e na utilização e gestão de recursos; influência da experiência profissional na tomada de decisão e no desenvolvimento e implementação de metas; e, por fim, influência da capacidade inovadora no desenvolvimento e implementação de metas.

6 Referências

- Amiranzadeh, M., Jaafari, P., Ghourchian, N., e Jowkar, B. (2011). Role of Student Associations in Leadership Development of Engineering Students. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 30, 382 – 385. doi:10.1016/j.sbspro.2011.10.075
- Associação Portuguesa de Psicomotricidade (s.d.). *Psicomotricidade*. Retirado de <http://www.appsicomotricidade.pt/>
- Bager, T. (2011). The camp model for entrepreneurship teaching. *International Entrepreneurship Management Journal*, 7(2), 279-296. doi: 10.1007/s11365-010-0149-9
- Baisch, L. d., Estrada, R. J., Scherer, F. L., Hahn, I. S., e Thurner, B. D. (2012). Gestão Estratégica e as Competências Gerenciais no Departamento de Marketing: Estudo de uma Indústria de Bebidas. *Revista de Administração da UFSM*, 5, 729-748. doi: 10.5902/198346597689
- Barbosa, S. D., Kickul, J., e Smith, B. R. (2008). The road less intended: integrating entrepreneurial cognition and risk in Entrepreneurship Education. *Journal of Enterprising Culture*, 16(4), 1-29. doi: 10.1142/S0218495808000181
- Baron, R. e Shane, S. (2008). *Entrepreneurship: A Process Perspective*. Second Edition. Mason: Thomson South-Western.
- Barros, M. d. (2010). Associativismo juvenil enquanto estratégia de integração social: o caso da Guiné-Bissau. Comunicação apresentada no 7.º Congresso Ibérico

de *Estudos Africanos*. Retirado de https://repositorio.iscte-iul.pt/bitstream/10071/2271/1/CIEA7_7_BARROS_Associativismo%20juvenil%20enquanto%20estrat%C3%A9gia%20de%20integra%C3%A7%C3%A3o%20social.pdf

- Birasnav, M., Albufalasa, M., e Bader, Y. (2013). The role of transformational leadership and knowledgemanagement processes on predicting product and process innovation: An empirical study developed in Kingdom of Bahrain. *Review of Applied Management Studies*, 11, 64-75. doi: 10.1016/j.tekhne.2013.08.001
- Blenker, P., Korsgaard, S., Neergard, H., e Thrane, C. (2011). The questions we care about: paradigms and progression in entrepreneurship education. *Industry e Higher Education*, 25(6), 417-427. <http://dx.doi.org/10.5367/ihe.2011.0065>
- Bonnet, H., Quist, J., Hoogwater, D., Spaans, J., e Wehrmann, C. (2006). Teaching sustainable entrepreneurship to engineering students: the case of Delft University of Technology. *European Journal of Engineering Education*, 31(2), 155-167. doi: 10.1080/03043790600566979
- Boscaini, F. (2004). Especificidade da semiologia psicomotora para um diagnóstico adequado. *A Psicomotricidade*, 3, 53-65.
- Brockhaus, R. H., e Horwitz, P.S. (1986). The psychology of the entrepreneur, In D. L. Sexton, e R. W. Smilor (Eds.), *The Art and Science of Entrepreneurship* (pp. 25-48). Cambridge, MA: Ballinger.
- Brown, S., Dietrich, M., Ortiz-Nuñez, A., e Taylor, K. (2011). Self-employment and attitudes towards risk: Timing and unobserved heterogeneity. *Journal of Economic Psychology*, 32(3), 425–433. doi: 10.1016/j.joep.2011.02.015
- Caetano, A., Santos, S. C., e Costa, S. F. (2012). *Psicologia do Empreendedorismo - Processos, Oportunidades e Competências*. Lisboa: Editora Mundos Sociais.
- Chiru, C., Tachiciu, L., e Ciuchete, S. G. (2012). Psychological factors, behavioural variables and acquired competencies in entrepreneurship education. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 46, 4010–4015. doi: 10.1016/j.sbspro.2012.06.188
- Clarke, J., e Underwood, S. (2011). Learning based on "entrepreneurial volunteering". Using enterprise education to explore social responsibility. *Industry e Higher Education*, 25(6), 461-467. doi: 10.5367/ihe.2011.0068

- Corbett, A. C. (2005). Experiential Learning Within the Process of Opportunity Identification and Exploitation. *Entrepreneurship Theory and Practice*, 29(4), 473 - 491. doi: 10.1111/j.1540-6520.2005.00094.x
- DeTienne, D. R., e Chandler, G. N. (2004). Opportunity identification and its role in the entrepreneurial classroom: A pedagogical approach and empirical test. *Academy of Management Learning e Education*, 3(3), 242-257. Retirado de http://homepages.se.edu/cvonbergen/files/2012/12/Opportunity-Identification-and-Its-Role-in-the-Entrepreneurial-Classroom_A-Pedagogical-Approach-and-Empirical-Test1.pdf
- Dimov, D. (2007). From Opportunity Insight to Opportunity Intention: The Importance of Person-Situation Learning Match. *Entrepreneurship Theory and Practice*, 31(4), 561-583. doi: 10.1111/j.1540-6520.2007.00188.x
- Drucker, P. (2003). *Inovação e Espírito Empreendedor: Prática e Princípios*. São Paulo: Pioneira Thomson.
- Drucker, P. (2006). *Innovation and Entrepreneurship*. New York: HarperCollins.
- Dutta, D. K., e Crossan, M. M. (2005). The Nature of Entrepreneurial Opportunities: Understanding the Process Using the 4I Organizational Learning Framework. *Entrepreneurship Theory and Practice*, 29(4), 425-449. doi: 10.1111/j.1540-6520.2005.00092.x
- Dutta, D. K., Li, J., e Merenda, M. (2011). Fostering entrepreneurship: impact of specialization and diversity in education. *International Entrepreneurship Management Journal*, 7(2), 163-179. doi: 10.1007/s11365-010-0151-2
- European Community (1986). *Formação do Espírito Empreendedor*. Relatório Provisório\IFAPLAN. Bruxelas: IFAPLAN.
- European Forum of Psychomotricity. (s.d.). *Statutes: Preamble*. Retirado de <http://psychomot.org/efp/statutes/>
- Fayolle, A., e Gailly, B. (2008). From craft to science: Teaching models and Learning processes in entrepreneurship education. *Journal of European Industrial Training*, 32(7), 569 - 593. doi: 10.1108/03090590810899838
- Ferreira, S. (2012) *Formação Profissional e Compromisso Organizacional: A relação entre os dois conceitos*. Tese de Mestrado não publicada. Tese Apresentada na Área de especialização em Psicologia do Trabalho, das Organizações e dos Recursos Humanos: Universidade do Minho, Escola de Psicologia

- Ferreira, J., Figueiredo, I. e Pereira, M. (2007). *Guião Promoção do Empreendedorismo na Escola*. Lisboa: Ministério da Educação/Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Ferreira, J., Raposo, M. e Rodrigues, R. (2007). *Propensão para a criação da própria empresa - proposta e teste de um modelo conceptual com recurso a equações estruturais*. In Ayala Calvo, J. C. y grupo de investigación FEDRA, Conocimiento, innovación y emprendedores: Camino al futuro (Eds). (1324-1337). España: Universidad de La Rioja.
- Fink, M., Harms, R., e Kraus, S. (2008). Cooperative internationalization of SMEs: Self-commitment as a success factor for International Entrepreneurship. *European Management Journal*, 26(6), 429– 440. doi: 10.1016/j.emj.2008.09.003
- Fonseca, V. (2009). Para uma Teoria da Perfectibilidade Psicomotora: Algumas Implicações para a Intervenção Psicomotora. *A Psicomotricidade*, 12(9), 9-52.
- Fonseca, V. (2004). Psicomotricidade: uma abordagem multidisciplinar. *A Psicomotricidade*, 3, 18-31.
- Fuentes, M. M., Arroyo, M. R., Bojica, A. M., e Pérez, V. F. (2010). Prior knowledge and social networks in the exploitation of entrepreneurial opportunities. *International Entrepreneurship and Management Journal*, 6(4), 481-501. doi: 10.1007/s11365-010-0136-1
- Fuller-Love, N. (2009). Formal and informal networks in small businesses in the media industry. *Int Entrep Manag J*, 5(3), 271–284. doi: 10.1007/s11365-008-0102-3
- Gartner, W. B. (1989). Some Suggestions for Research on Entrepreneurial Traits and Characteristics. *Entrepreneurship Theory and Practice*, 14(1), 27-37. Retirado de <http://www.taranomco.com/wp-content/uploads/2013/11/53.pdf>
- Gray, P. S., Williamson, J. B., Karp, D. A., e Dalphin, J. R. (2007). *The Research Imagination - An Introduction to Qualitative and Quantitative Methods*. New York: Cambridge University Press.
- Greve, A. (1995). Networks and Entrepreneurship – An analysis of social relations, occupational background, and use of contacts during the establishment process, *Scandinavian Journal of Management*. 11(1), 1-24. doi: 10.1016/0956-5221(94)00026-E

- Harkema, S. J. M., e Schout, H. (2008). Incorporating student-centered learning in innovation and entrepreneurship education. *European Journal of Education*, 43(4), 513-526. doi: 10.1111/j.1465-3435.2008.00372.x
- Heinonen, J., Poikkijoki, S-A., e Vento-Vierikko, I. (2007). Entrepreneurship for bioscience researchers: A case-study of an entrepreneurship programme. *Industry e Higher Education*, 21(1), 21-30. doi: 10.5367/000000007780222714
- Hill, A., e Hill, M. M. (2008). *Investigação por Questionário*. Lisboa: Edições Silabo.
- Hynes, B. (1996). Entrepreneurship education and training-introducing entrepreneurship into non-business disciplines. *Journal of European Industrial Trainin*, 20(8), 10-17. doi: 10.1108/03090599610128836
- Izquierdo, E., e Buyens, D. (2008). Impact Assessment of an Entrepreneurship Course on Students' Entrepreneurial Competences: A Constructivist Perspective. Gent: Universiteit Gent. Retirado de <https://www.econbiz.de/Record/impact-assessment-of-an-entrepreneurship-course-on-students-entrepreneurial-competencies-a-constructivist-perspective-izquierdo-edgar/10003714933>
- Kuratko, D. F. (2005). The emergence of entrepreneurship education: Developments, trends and challenges. *Entrepreneurship Theory and Practice*, 29(5), 577-598. doi: 10.1111/j.1540-6520.2005.00099.x
- Kyro, P. (2008). A theoretical framework for teaching and learning entrepreneurship. *International Journal of Business and Globalization*, 2(2), 39-55. doi: 10.1504/IJBG.2008.016133
- Lans, T., Bergevoet, R., Mulder, M., e Van Woerkum, C. (2005). Identification and measurement of competences of entrepreneurs in agribusiness. In M. Batterink, R. Cijssouw, M. Ehrenhard, H. Moonen, e P. Terlouw (Eds.), *Selected papers from the 8 th PhD conference on business economics, management and organisation science*, (pp. 81-95). Enschede: PReBEM/NOBEM.
- Lans, T., Biemans, M., Mulder, M., e Verstegen, J. (2010). Self-Awareness of Mastery and Improvability of Entrepreneurial Competence in Small Businesses in the Agrifood Sector. *Human Resources Development Quarterly*, 21(2), 147-168. doi: 10.1002/hrdq.20041
- Lans, T., Hulsink, W., Baert, H., e Mulder, M. (2008). Entrepreneurship Education and Training in a Small Business Context: Insights From the Competence-Based

- Approach. *Journal of Enterprising Culture* , 16(4), 363–383. doi: 10.1142/S0218495808000193
- Lans, T., Verstegen, J., e Mulder, M. (2011). Analysing, pursuing and networking: Towards a validated three-factor framework for entrepreneurial competence from a small firm perspective. *International Small Business Journal* , 29(6), 695–713. doi: 10.1177/0266242610369737
- Lawshe, C. H. (1975). A Quantitative Approach to Content. *Personnel Psychology*, 28, 563-575. Retirado de http://www.bwgriffin.com/gsu/courses/edur9131/content/Lawshe_content_validity.pdf
- Lobler, H. (2006). Learning Entrepreneurship from a Constructivist Perspective. *Technology Analysis e Strategic Management*, 18(1), 19–38. doi: 10.1080/09537320500520460
- Longanezi, T., Coutinho, P., e Bomtempo, J. V. (2008). Um modelo referencial para a prática da inovação. *Journal of Technology Management e Innovation*, 3(1), 74-83. Retirado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=84730108>
- Low, M., e MacMillan, I. (1988). Entrepreneurship: Past Research and Future Challenges. *Journal of Management*, 4(2), 139–161. doi: 10.1177/014920638801400202
- Mayhew, M. J., Simonoff, J. S., Baumol, W. J., Wiesenfeld, B. M., e Klein, M. W. (2012). Exploring Innovative Entrepreneurship and Its Ties to Higher Educational Experiences. *Research in Higher Education*, 53(8), 831–859. doi: 10.1007/s11162-012-9258-3
- Man, T., e Lau, T. (2000) Entrepreneurial Competencies of SME Owner/Managers in the Hong Kong Services Sector: A Qualitative Analysis. *Journal of Enterprising Culture*, 8(3), 235-254. doi: 10.1142/S0218495800000139
- Man, T. W., Lau, T., e Chan, K. F. (2002). The competitiveness of small and medium enterprises. A conceptualization with focus on entrepreneurial competences. *Journal of Business Venturing*, 17(2), 123-142. doi: 10.1016/S0883-9026(00)00058-6
- Marôco, J. (2011). *Análise Estatística com o SPSS Statistics*. Lisboa: ReportNumber. ISBN: 9789899676329

- Martins, R. (2001). Questões sobre a Identidade da Psicomotricidade - As Práticas entre o Instrumental e o Relacional. In V. d. Fonseca, e R. Martins (Eds.), *Progressos em Psicomotricidade* (pp. 29-40). Cruz Quebrada: FMH Edições.
- McClelland, D. (1961). *The Achieving Society*. New York: Free Press.
- Minniti, M., e Bygrave, W. (2001). A dynamic model of entrepreneurial learning. *Entrepreneurship Theory and Practice*, 25(3), 5-16.
- Naia, A. (2014). *Entrepreneurship Education in Sport Sciences: A new curricula for new demands?* Germany: LAP Lambert Academic Publishing. ISBN: 978-3-659-52321-2.
- Naia, A. (2009). *Importância da Formação Inicial no Empreendedorismo - Estudo do percurso empreendedor de licenciados da FMH*. Tese de Mestrado não publicada. Tese Apresentada na Área de especialização em Avaliação em Educação: Universidade de Lisboa, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação
- Naia, A., Baptista, R., Januário, C., e Trigo, V. (2014). A systematization of the literature on entrepreneurship education - Challenges and emerging solutions in the entrepreneurial classroom. *Industry e Higher Education* , 28(2), 79–96. doi: 10.5367/ihe.2014.0196
- Neck, H. M., e Greene, P. G. (2011). Entrepreneurship Education: Known worlds and new frontiers. *Journal of Small Business Management*, 49(1), 55-70. doi: 10.1111/j.1540-627X.2010.00314.x
- Paço, A. d., e Palinhas, M. J. (2011). Teaching entrepreneurship to children: a case study. *Journal of Vocational Education e Training*, 63(4), 593-608. doi: 10.1080/13636820.2011.609317
- Papayannakis, L., Kastelli, I., Damigos, D., e Mavrotas, G. (2008). Fostering entrepreneurship education in engineering curricula in Greece. Experience and challenges for a Technical University. *European Journal of Engineering Education*, 33(2), 199-210. doi: 10.1080/03043790801980086
- Podoyntsina, K., Bij, H. V., e Song, M. (2011). The Role of Mixed Emotions in the Risk Perception of Novice and Serial Entrepreneurs. *Entrepreneurship Theory and Practice*, 36(1), p. 115-140. doi: 10.1111/j.1540-6520.2011.00476.x
- Rasmussen, E. A., e Sorheim, R. (2006). Action-based entrepreneurship education. *Technovation*, 26(2), 185-194. doi:10.1016/j.technovation.2005.06.012

- Redford, D. T. (2006). Entrepreneurship education in Portugal: 2004/2005 national survey. *Comportamento Organizacional e Gestão*, 12, 19-41. Retirado de <http://www.scielo.gpeari.mctes.pt/pdf/cog/v12n1/v12n1a03.pdf>
- Redford, D. T. (2013). *Handbook de Educação em Empreendedorismo no Contexto Português*. Porto: Universidade Católica Editora.
- Rerup, C. (2005). Learning from past experience: Footnotes on mindfulness and habitual entrepreneurship. *Scandinavian Journal of Management*, 21, 451–472. doi: 10.1016/j.scaman.2005.09.010
- Ryan, J. C., e Tipu, S. A. (2013). Leadership effects on innovation propensity: A two-factor full range leadership model. *Journal of Business Research*, 66, 2116–2129. doi: 10.1016/j.jbusres.2013.02.038
- Robinson, A. T., e Marino, L. D. (2013). Overconfidence and risk perceptions: do they really matter for venture creation decisions? *International Entrepreneurship and Management Journal*, 0-20. doi: 10.1007/s11365-013-0277-0
- Sarkar, S. (2007). *Empreendedorismo e Inovação*. Escolar Editora: Lisboa.
- Savanevičienė, A., Stukaitė, D., e Šilingienė, V. (2008). Development of Strategic Individual Competences. *Engineering Economics*, 58(3), 81-88. Retirado em 27/4/2014, de <http://www.ktu.edu/lt/mokslas/zurnalai/inzeko/58/1392-2758-2008-3-58-81.pdf>
- Sexton, D. L. (1982). Research needs and issues in entrepreneurship. In C. A. Kent, D. L. Sexton, e K. H. Vesper, *Encyclopedia of entrepreneurship*. United States of America: Prentice - Hall.
- Shane, S., Locke, E., e Collins, C. (2003). Entrepreneurial motivation. *Human Resource Management Review*, 13(2), 257-279. Retirado de <http://digitalcommons.ilr.cornell.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1840&context=articles>
- Shane, S., e Venkataraman, S. (2000). The promise of entrepreneurship as a field of research. *Academy of Management Review*, 25(1), 217-226. doi: 10.5465/AMR.2000.2791611
- Shepherd, D. A. (2004). Educating entrepreneurship students about emotion and learning from failure. *Academy of Management Learning e Education*, 3(3), 274-287. Retirado de

<http://www.unc.edu/~jfstewar/Oct%2020%20papers/Shepherd%20paper%20AMLE%202004.pdf>

Sherman, P.S., Sebor, T.C. e Digman, L.A. (2008). Experiential Entrepreneurship in the Classroom: Effects of Teaching Methods on Entrepreneurial Career Choice Intentions. *Journal of Entrepreneurship Education*, 11, 29-42. Retirado de <http://www.thecasecentre.org/educators/products/view?id=112503>

Sociedade Portuguesa de Inovação e Instituto Superior das Ciências do Trabalho e da Empresa (2012). *GEM Portugal 2012 – Estudo sobre Empreendedorismo*. Retirado de http://web.spi.pt/GEMportugal2012/files/GEM_PORTUGAL_2012.pdf

Solomon, G. (2007). An examination of entrepreneurship education in the United States. *Journal of Small Business and Enterprise Development*, 14(2), 168-182. doi: 10.1108/14626000710746637

Stankovic, F. (2006). Entrepreneurialism at the University of Novi Sad. *Higher Education in Europe*, 31(2), 117-128. doi: 10.1080/03797720600940773

Timmons, J. A. e Spinelli, S. (2007) *New Venture Creation. Entrepreneurship for the 21st Century* (7th ed.). New York: McGraw-Hill.

Tomaél, M. I., Alcará, A. R., e Chiara, I. G. (2005). Das redes sociais à inovação. *Ciência da Informação*, 34(2), 93-104. Retirado de <http://revista.ibict.br/ciinf/index.php/ciinf/article/view/642>

Villalba, E. (2010). Monitoring Creativity at an Aggregate Level: a proposal for Europe. *European Journal of Education*, 45(2), 314-330. doi: 10.1111/j.1465-3435.2010.01431.x

Welpe, I. M., Spörrle, M., Grichnik, D., Michl, T., e Audretsch, D. B. (2011). Emotions and Opportunities: The Interplay of Opportunity Evaluation, Fear, Joy, and Anger as Antecedent of Entrepreneurial Exploitation. *Entrepreneurship Theory and Practice*, 36(1), 69-96. doi: 10.1111/j.1540-6520.2011.00481.x

Zampier, M. A. e Takahashi, A. R. W., Fernandes, B. H. (2012). Sedimentando as Bases de um Conceito: As Competências Empreendedoras. *Revista de Empreendedorismo e Gestão de Pequenas Empresas*, 1(1), 101-130. Retirado de <http://www.regepe.org.br/index.php/regepe/article/view/16>

Conclusões Gerais

1 Principais Resultados

A questão de investigação que orientou este estudo foi: *Como promover as competências empreendedoras no currículo da licenciatura em Reabilitação Psicomotora na Faculdade de Motricidade Humana?* Na tentativa de responder a algumas lacunas encontradas na literatura, este estudo foi construído com o principal objetivo de promover a Educação para o Empreendedorismo, através da introdução de competências empreendedoras, na licenciatura em Reabilitação Psicomotora. Com o propósito de atingir o objetivo deste estudo foram realizados dois estudos, um concetual e outro empírico.

O objetivo do artigo concetual consistiu em caracterizar as competências empreendedoras e enfatizar a importância de se promoverem estas competências na licenciatura em Reabilitação Psicomotora. Não foram encontrados quaisquer estudos que analisassem a temática das competências empreendedoras na área da Reabilitação Psicomotora. Todavia, as conclusões salientam que é pertinente promover as competências empreendedoras no currículo de Reabilitação Psicomotora, a fim de formar profissionais mais pró-ativos, capazes de identificar todas as oportunidades, inovarem e serem criativos em todas as suas atividades profissionais, maximizando o seu perfil profissional, o que se repercute também no reconhecimento desta área.

No artigo empírico, o objetivo consistiu em analisar a eficácia de um programa de promoção de competências empreendedoras em alunos de Reabilitação Psicomotora (1.º ciclo). Para tal, foi desenhado e implementado um programa de promoção de competências empreendedoras no sentido de maximizar o potencial empreendedor de cada estudante. Os resultados mostraram a influência de diversas variáveis no desenvolvimento das competências empreendedoras, como: ‘tema inovador’, ‘apresentação inovadora’, ‘associação de estudantes’, ‘experiência profissional’, e ‘idade’. Relativamente à variável ‘programa’, verificaram-se efeitos positivos e distintos do grupo de controlo na competência empreendedora relacionamento. É de salientar que, este é um estudo de carácter exploratório, onde o programa foi construído em função do que a literatura referia relativamente à promoção das competências empreendedoras e respetivas mais-valias para os alunos. Não foram encontrados programas de promoção de competências empreendedoras nesta área de intervenção que permitissem seguir ou aprofundar estudos existentes ou metodologias anteriormente aplicadas.

Esta tese iniciou um processo de consciencialização, fundamental para que uma mudança de paradigma se verifique a nível do currículo do ensino superior, com especial enfoque na licenciatura em Reabilitação Psicomotora, contudo, posteriormente, ambiciona-se que se repercuta em todas as áreas de ensino. Desta forma, acredita-se ser possível reduzir o desfasamento que ainda existe entre as exigências da sociedade e a formação inicial dos jovens.

2 Implicações para a Prática

Uma das implicações para a prática, decorrente do estudo empírico, refere-se às estratégias e metodologias encontradas na literatura para operacionalizarem cada competência empreendedora (Anexo B), onde cada formador pode selecionar as que melhor se adequam ao seu contexto, contribuindo para o aperfeiçoamento dos programas de promoção de competências empreendedoras. O próprio programa e os resultados obtidos têm implicações práticas, na medida em que permite aos profissionais e investigadores refletirem sobre as melhores opções, como é o caso da inclusão da competência empreendedora 'relacionamento' em programas deste âmbito, uma vez que esta se revelou a competência que melhor se modifica em contexto de sala de aula.

Outra implicação para a prática profissional de grande relevância, decorrente da promoção de competências empreendedoras na licenciatura em Reabilitação Psicomotora, consiste na melhoria do perfil profissional dos técnicos desta área, o que se repercutirá no trabalho realizado e no reconhecimento da própria área.

As competências empreendedoras são fundamentais para que estes técnicos possam desenvolver o seu próprio projeto, como empreendedores, assim como para inovarem dentro das instituições onde trabalham, como intra-empreendedores.

Segundo Caetano, Santos e Costa (2012), para alguns indivíduos, o Empreendedorismo é visto como uma alternativa às formas de emprego que permaneceram até ao final do século XX, no sentido de fazer face aos problemas de competitividade e produtividade inerentes à crise económica e financeira que se faz sentir.

Assim, é importante encarar o Empreendedorismo como uma forma de criar o próprio emprego, de inovar, assumir riscos e, conseqüentemente gerar riqueza, o que irá conduzir ao desenvolvimento dos países.

A área de Reabilitação Psicomotora apresenta elevados números de desemprego e de contratos precários, pelo que é mais uma justificação para a introdução do ensino de

Empreendedorismo nesta área de formação e, mais especificamente, a promoção de competências empreendedoras no currículo desta licenciatura.

3 Sugestões de Investigação Futura

No final deste percurso, é fundamental refletir acerca das novas tendências e dos desafios que surgiram. Assim, nesta secção são identificadas algumas sugestões de investigação futura, a partir de apelos feitos no passado e introduzindo novas preocupações.

Apesar das limitações inerentes ao estudo empírico, os resultados sugerem que as competências empreendedoras podem ser desenvolvidas no contexto de sala de aula, contudo, é também importante que este tipo de programas não se circunscreva apenas a este contexto, o que poderá contribuir para controlar as variáveis externas a que estes alunos estão expostos.

Para além do currículo formal das licenciaturas, é importante desenvolver projetos no âmbito do currículo informal, de participação voluntária, onde se podem desenvolver seminários de sensibilização (Liñán, Rodríguez-Cohard e Rueda-Cantuche, 2011); e ‘modelos de campo’ (Bager, 2011). A importância do currículo informal na promoção do Empreendedorismo é, também, enfatizada por Naia (2009, 2014), pelo que deve ser um aspeto a ter em consideração nestes programas.

Relativamente às variáveis estudadas, seria interessante estudar a sua influência em diversos contextos universitários (Dutta, Li e Merenda, 2011), bem como avaliar o impacto de outras variáveis como a prática de desporto, questões relacionadas com a família e a infância e com a motivação dos participantes para esta área, como sugerido por Naia (2009).

Diversos autores defendem que o ensino é fundamental para a promoção do Empreendedorismo (e.g. Hynes, 1996; Kuratko, 2005; Redford, 2013), contudo, ainda é necessário investir em questões que estudem as competências pedagógicas necessárias, as metodologias adequadas aos programas e as melhores práticas que devem ser adotadas em contexto de sala de aula, uma vez que foi reduzido o número de programas de promoção de competências empreendedoras encontrados na literatura. Por outro lado, também seria importante investir nos programas já criados, podendo avaliar-se a sua eficácia e adaptando-os em função dos contextos de ação. O mesmo é defendido por Colquitt e Zapata-Phelan (2007), uma vez que sugerem a realização de estudos empíricos que testem as metodologias existentes.

Outro aspeto importante a considerar em estudos futuros prende-se com a duração dos programas, uma vez que devem ser mais prolongados no tempo.

Em investigações futuras, deveria recorrer-se a uma amostra mais alargada e a uma seleção aleatória da mesma, no sentido de utilizar uma metodologia experimental.

Relativamente ao instrumento utilizado, seria interessante, que em estudos futuros se realizasse uma validação psicométrica mais aprofundada. Deve ainda incluir-se outros instrumentos que não dependam apenas da avaliação que o próprio faz sobre as suas competências (e.g., a realização de tarefas para análise de competências empreendedoras).

A partir dos resultados do estudo empírico foram evidentes diversas relações para as quais não se encontrou justificação na literatura, e que devem merecer especial atenção em investigações futuras: influência da idade na identificação de oportunidades, na capacidade de relacionamento e na utilização e gestão de recursos; influência da experiência profissional na tomada de decisão e no desenvolvimento e implementação de metas; e, por fim, influência da capacidade inovadora no desenvolvimento e implementação de metas.

Em função do atual contexto económico, onde se realça um mercado cada vez mais competitivo, o principal interesse das universidades deverá prender-se com a formação de futuros profissionais de qualidade, o que irá contribuir de forma ativa para a construção de riqueza do país. Desta forma, o investimento na área do Empreendedorismo terá retornos pelos estudantes que se tornarão profissionais ativos na sociedade. O mesmo é defendido por Fenton e Barry (2011), referindo que o fomento do Empreendedorismo é visto pelos governos como fundamental para o aumento da criação de emprego e crescimento das exportações.

Assim, as universidades devem investir na promoção de Empreendedorismo, uma vez que, segundo Duarte e Esperança (2012), o objetivo final de cada licenciatura deve prender-se com a transmissão aos estudantes de uma motivação e um projeto de vida flexível, robusto e gratificante que lhes possibilite concretizar as suas carreiras e projetos de sucesso. As instituições de ensino superior devem incentivar os estudantes à tomada de riscos, fomentando a criatividade e a inovação.

Ainda são evidentes inúmeros desafios para as instituições de ensino superior no que concerne às aplicações práticas desta área, contudo, a formação dos professores pode constituir uma excelente forma de obter resultados de forma mais rápida, uma vez que são estes que ensinam as competências aos seus alunos. Para Fenton e Barry (2011), os professores com experiência empreendedora são um dos principais

fatores para o sucesso da Educação para o Empreendedorismo, isto porque podem incutir o seu entusiasmo por esta área nos seus estudantes. Kuratko (2005) refere que os professores devem incluir abordagens novas e inovadoras no ensino do Empreendedorismo.

Estas direções de pesquisa devem ser tomadas em consideração com o intuito de melhorar os currículos académicos e, conseqüentemente, o futuro profissional dos estudantes, de modo a que “o espírito empreendedor comece a enraizar-se na cultura, na educação, no ensino a diversos níveis” (Caetano et al., 2012, p. 124).

4 Referências

- Bager, T. (2011). The camp model for entrepreneurship teaching. *International Entrepreneurship Management Journal*, 7(2), 279-296. doi: 10.1007/s11365-010-0149-9
- Caetano, A., Santos, S. C., e Costa, S. F. (2012). *Psicologia do Empreendedorismo - Processos, Oportunidades e Competências*. Lisboa: Editora Mundos Sociais.
- Colquitt, J. A., e Zapata-Phelan, C. P. (2007). Trends in theory-building and theory-testing: a five-decade study of the Academy of Management Journal. *Academy of Management Journal*, 50(6), 1281-1303. Retirado de <http://aom.org/uploadedFiles/Publications/AMJ/ColquittZapataPhelan2007.pdf>
- Duarte, C., e Esperança, J. P. (2012). *Empreendedorismo e Planeamento Financeiro: Transformar oportunidades em negócios. Criar micro, pequenas e médias empresas*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Dutta, D. K., Li, J., e Merenda, M. (2011). Fostering entrepreneurship: impact of specialization and diversity in education. *International Entrepreneurship Management Journal*, 7(2), 163-179. doi: 10.1007/s11365-010-0151-2
- Fenton, M., e Barry, A. (2011). The efficacy of entrepreneurship education. Perspectives of Irish graduate entrepreneurs. *Industry e Higher Education*, 25(6), 451-460. doi: 10.5367/ihe.2011.0069
- Hynes, B. (1996). Entrepreneurship education and training-introducing entrepreneurship into non-business disciplines. *Journal of European Industrial Training*, 20(8), 10-17. doi: 10.1108/03090599610128836

- Kuratko, D. F. (2005). The emergence of entrepreneurship education: Developments, trends and challenges. *Entrepreneurship Theory and Practice*, 29(5), 577-598. doi: 10.1111/j.1540-6520.2005.00099.x
- Liñán, F., Rodríguez-Cohard, J. C., e Rueda-Cantuche, J. M. (2011). Factors affecting entrepreneurial intention levels: a role for education. *International Entrepreneurship Management Journal*, 7(2), 195-218. doi: 10.1007/s11365-010-0154-z
- Naia, A. (2009). *Importância da Formação Inicial no Empreendedorismo - Estudo do percurso empreendedor de licenciados da FMH*. Tese de Mestrado não publicada. Tese Apresentada na Área de especialização em Avaliação em Educação: Universidade de Lisboa, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação
- Naia, A. (2014). *Entrepreneurship Education in Sport Sciences: A new curricula for new demands?* Germany: LAP Lambert Academic Publishing. ISBN: 978-3-659-52321-2.
- Redford, D. T. (2013). *Handbook de Educação em Empreendedorismo no Contexto Português*. Porto: Universidade Católica Editora.

Anexo A - Programa

Após a revisão da literatura referente às competências empreendedoras foi possível desenvolver um programa que engloba as principais estratégias e metodologias promotoras de competências empreendedoras. Este programa foi aplicado no decorrer de um semestre da disciplina de Desenvolvimento Curricular, não sendo adotadas qualquer tipo de alterações nos conteúdos programáticos da unidade curricular, nas tarefas solicitadas e na forma de avaliação dos alunos.

Esta unidade curricular contempla aulas teóricas e aulas teórico práticas, contudo apenas foram aplicadas as diferentes estratégias e metodologias nas aulas teórico-práticas, tendo sido integradas nas fichas de trabalho onde se operacionalizava a matéria abordada nas aulas teóricas e num trabalho de projeto, tal como previsto no programa. A planificação do programa foi desenvolvida no sentido de proporcionar aos alunos experiências de atividades individuais e em grupo.

Assim, no decorrer das aulas teórico-práticas foram adotadas algumas estratégias gerais para a promoção das competências empreendedoras dos estudantes como: realização de atividades competitivas (DeTienne e Chandler, 2004); trabalho em equipa (Bonnet, Quist, Hoogwater, Spaans e Wehrmann, 2006; Lobler, 2006); reflexão sobre problemas do quotidiano (Blenker, Korsgaard, Neergard e Thrane, 2011); exposição a situações desafiadoras (Izquierdo e Buyens, 2008); pro-atividade na criação dos seus próprios conceitos e ideias (Kyrö, 2008); utilização da *internet* / redes sociais *on-line* (Naia et al., 2014); reflexões (Fayolle e Gailly, 2008; Shepherd, 2004); promoção da autonomia (Lobler, 2006); e, simulações de negócios (Heinonen, Poikkijoki e Vento-Vierikko, 2007). Por fim, é necessário referir que o professor deve intervir como facilitador no processo de aprendizagem (Blenker et al., 2011; Lobler, 2006), ajudando os alunos no desenvolvimento das suas competências e habilidades (Lobler, 2006). Para isso, no final de todas as atividades é aberta uma discussão entre os alunos, moderada pelo professor, no sentido de promover a partilha de conhecimentos e experiências. Desta forma, as aulas têm por base uma abordagem construtivista, em que o aluno está no centro, ou seja, os alunos são incentivados a definir as suas metas, formular os objetivos, bem como recolher todo o ‘material’ de que necessitam (Harkema e Schout, 2008; Izquierdo e Buyens, 2008). Em seguida, são apresentadas, mais detalhadamente, algumas das estratégias adotadas na realização de atividades das aulas.

Aula 2014	Estratégias e metodologias aplicadas	Operacionalização das estratégias e metodologias e observações
19/02	<ul style="list-style-type: none"> – Elaboração de uma lista de diferentes problemas que podem ocorrer no dia-a-dia ou em contexto de uma atividade da aula e, posteriormente, enumerar um conjunto de soluções para as mesmas situações, discutindo-as com os colegas (Amabile, 1988 cit in DeTienne e Chandler, 2004). 	<ul style="list-style-type: none"> – Nesta aula foi feita uma breve explicação relativamente ao estudo, tendo sido, posteriormente, distribuído o Consentimento Informado e o questionário de avaliação das competências empreendedoras para que os alunos preenchessem. – Todos os alunos responderam positivamente à colaboração no estudo. – Também nesta aula foram disponibilizados aos alunos os trabalhos de projeto dos anos anteriores, para que os pudessem analisar. Desta forma, enquanto viam os projetos (no grupo do projeto) foi dada a informação: cada grupo ficou responsável de fazer uma lista de diferentes problemas/lacunas que as pessoas possam ter no seu quotidiano e que possam ser resolvidos através da intervenção psicomotora, enumerando um conjunto de soluções para as mesmas situações, ou formas de os transformar em oportunidades, discutindo-as com os colegas e apresentando semanalmente ao docente, tendo de decidir até à apresentação de projeto a melhor ideia. – Também foi dada a informação de que os grupos para a resolução das fichas de trabalho de cada aula seriam rotativos, evitando repetições. Contudo, os grupos para o trabalho de projeto seriam fixos e determinados na aula. – Ainda relativamente às fichas de trabalho, foi informado que cada grupo dinamiza a discussão das fichas, ouvindo os colegas, gerindo o debate, colocando questões. Este grupo apresenta a resolução da ficha, que previamente foi corrigida pelo docente (aula anterior/envio email).
20/02	<ul style="list-style-type: none"> – Jogos de situações reais e simulações, a fim de criar atividades que podem expor os alunos virtualmente a desafios e incertezas da vida real (Neck e Greene, 2011); – Promover a experiência de falha, de risco, de responsabilidade e a identificação de oportunidades no processo de aprendizagem (Naia et al., 2014). 	<ul style="list-style-type: none"> – Nesta aula foi realizada uma das fichas que estava estabelecida no programa (Ficha n.º2), contudo, a esta ficha foi acrescentado um item. Este item prendia-se com a análise dos riscos e desafios relativamente às opções que teriam considerado nas alíneas anteriores.
19/03	<ul style="list-style-type: none"> – Aperfeiçoamento do plano de trabalho, analisando todos os recursos disponíveis (Barbosa, Kickul e Smith, 2008); – Promoção de habilidades de planeamento, análise e organização (Blenker et al., 2011); – Planeamento do trabalho a desenvolver (Barbosa et al., 2008; Clarke e Underwood, 2011); – Os alunos devem desenvolver as suas próprias metas de aprendizagem; a fim de estarem mais motivados, interessados e mais responsáveis por cumprir as suas metas estabelecidas (Lobler, 2006). 	<ul style="list-style-type: none"> – Nesta aula foi disponibilizado, a todos os grupos, um documento onde os alunos deveriam planejar todas as suas tarefas para o decorrer do semestre. Este planeamento, construído pelos investigadores, foi assinado por todos os elementos de cada grupo, a fim de se responsabilizarem pelo desenvolvimento das suas próprias metas de atividades. Este planeamento foi supervisionado no final de todos os meses para que se pudessem verificar se as tarefas, pelos alunos estabelecidas, estavam a ser cumpridas.
20/03	<ul style="list-style-type: none"> – Desenvolver contactos e redes apropriadas (Blenker et al., 2011); – Empreendedores externos ajudam a desenvolver contactos com novas redes e a formar as suas próprias redes (Rasmussen e Sørheim, 2006); – Os alunos são incentivados a contactar empresas e organizações externas (Bonnet et al., 2006). 	<ul style="list-style-type: none"> – Esta aula foi praticamente preenchida com as primeiras apresentações do trabalho de projeto pelos diferentes grupos da turma. – Ainda no decorrer das apresentações, a Professora forneceu a cada grupo, contactos de Professores da área em que foi desenvolvido o seu projeto. Contudo, a Professora também pediu a cada grupo

Aula 2014	Estratégias e metodologias aplicadas	Operacionalização das estratégias e metodologias e observações
		<p>que pesquisasse instituições na área do seu projeto, para que o grupo pudesse entrar em contacto.</p> <p>– No final desta aula foi entregue aos alunos, casos de empreendedores de sucesso e, solicitado que os lessem em casa para que na aula seguinte fossem brevemente apresentados (aluno sorteado para apresentar um caso).</p>
26/03	<p>– Histórias e narrativas que demonstrem o vasto mundo de oportunidades, permitindo a reflexão das mesmas (Blenker et al., 2011)</p>	<p>– Nesta aula foi apresentado o caso do Sergey Brin e Larry Page. Para esta atividade, uma aluna voluntariou-se a fim de fazer uma breve apresentação do caso.</p>
2/04	<p>– Desenvolver contactos e redes apropriadas (Blenker et al., 2011);</p> <p>– Empreendedores externos ajudam a desenvolver contactos com novas redes e a formar as suas próprias redes (Rasmussen e Sørheim, 2006);</p> <p>– Os alunos são incentivados a contactar empresas e organizações externas (Bonnet et al., 2006).</p>	<p>– Nesta aula, os alunos trouxeram os contactos das instituições que tinham sido solicitados pela Professora.</p>
24/04	<p>– Desenvolvimento de produto criativo (Isaksen, 1988 cit in DeTienne e Chandler, 2004);</p> <p>– Revelar a importância do empreendedor para a sociedade e destacar as questões mais importantes como: o conceito de Empreendedorismo, o papel do empreendedor, o desenvolvimento do empreendimento após o sucesso, como superar as falhas (Naia, 2014).</p>	<p>– No início desta aula, a Professora fez uma breve introdução ao conceito de Empreendedorismo e da sua importância para a sociedade, tendo sido também abordados os tipos de inovação. Foi disponibilizado aos alunos um referencial concetual que fazia uma breve referência a todos estes conceitos.</p> <p>– Ainda foi pedido aos alunos que pensassem sobre exemplos de inovações relacionados com o seu trabalho de projeto. Estas inovações poderiam integrar os elementos de extensão do seu trabalho.</p>
8/05	<p>– Técnicas de apresentação (Bonnet et al., 2006);</p> <p>– Comunicações orais ou multimédias como vídeos ou sites (Fayolle e Gailly, 2008);</p> <p>– Desenvolver a competência de comunicação (Izquierdo e Buyens, 2008).</p>	<p>– No início desta aula foi feita, pela Professora, uma breve apresentação sobre os <i>skills</i> de comunicação, onde se abordaram os principais conceitos inerentes a este tema.</p> <p>– No final da aula foi pedido a cada grupo que pesquisasse um caso de um empreendedor para apresentar numa das aulas seguintes (estes casos não podem ser da área da tecnologia, uma vez que se iriam cruzar com os já apresentados).</p>
14/05	<p>– Histórias e narrativas que demonstrem o vasto mundo de oportunidades, permitindo a reflexão das mesmas (Blenker et al., 2011);</p> <p>– Leituras acerca da criatividade (DeTienne e Chandler com base nos trabalhos de: Epstein, 2000; Freeman e Golden, 1997; Michalko, 2001; Von Oech, 1983);</p> <p>– Estudos de caso (Heinonen et al., 2007; Neck e Greene, 2011; Shepherd, 2004).</p>	<p>– Nesta aula foram apresentados os casos de empreendedores de sucesso que os alunos pesquisaram. Os alunos, aleatoriamente, apresentavam por grupo, os fatores mais relevantes dos casos que selecionaram.</p>
3/06	<p>– Ver vídeos acerca da temática (Sherman, Sebor e Digman, 2008);</p> <p>– Desenvolvimento de projetos/ start-ups, em que os alunos poderiam votar no projeto mais empreendedor (Naia, 2014);</p> <p>– Apresentação de trabalhos/ideias sob a forma de</p>	<p>– No início desta aula foi apresentado um vídeo motivacional relacionado com a área do Empreendedorismo.</p> <p>– Em seguida, os alunos fizeram as apresentações finais do seu trabalho de projeto. No final das apresentações, todos os alunos votaram nas apresentações mais inovadoras, com maior</p>

Aula 2014	Estratégias e metodologias aplicadas	Operacionalização das estratégias e metodologias e observações
	Elevator Pitch (DeTienne e Chandler, 2004).	viabilidade e necessidade.
11/06		– Neste dia, os alunos tiveram o exame da disciplina e, antes de o realizarem, preencheram o questionário de avaliação das competências empreendedoras (segundo momento).

Referências

- Barbosa, S. D., Kickul, J., e Smith, B. R. (2008). The road less intended: integrating entrepreneurial cognition and risk in Entrepreneurship Education. *Journal of Enterprising Culture*, 16(4), 1-29. doi: 10.1142/S0218495808000181
- Blenker, P., Korsgaard, S., Neergard, H., e Thrane, C. (2011). The questions we care about: paradigms and progression in entrepreneurship education. *Industry e Higher Education*, 25(6), 417-427. <http://dx.doi.org/10.5367/ihe.2011.0065>
- Bonnet, H., Quist, J., Hoogwater, D., Spaans, J., e Wehrmann, C. (2006). Teaching sustainable entrepreneurship to engineering students: the case of Delft University of Technology. *European Journal of Engineering Education*, 31(2), 155-167. doi: 10.1080/03043790600566979
- Clarke, J., e Underwood, S. (2011). Learning based on "entrepreneurial volunteering". Using enterprise education to explore social responsibility. *Industry e Higher Education*, 25(6), 461-467. doi: 10.5367/ihe.2011.0068
- DeTienne, D. R., e Chandler, G. N. (2004). Opportunity identification and its role in the entrepreneurial classroom: A pedagogical approach and empirical test. *Academy of Management Learning e Education*, 3(3), 242-257. Retirado de http://homepages.se.edu/cvonbergen/files/2012/12/Opportunity-Identification-and-Its-Role-in-the-Entrepreneurial-Classroom_A-Pedagogical-Approach-and-Empirical-Test1.pdf
- Fayolle, A., e Gailly, B. (2008). From craft to science: Teaching models and Learning processes in entrepreneurship education. *Journal of European Industrial Training*, 32(7), 569 - 593. doi: 10.1108/03090590810899838
- Harkema, S. J. M., e Schout, H. (2008). Incorporating student-centered learning in innovation and entrepreneurship education. *European Journal of Education*, 43(4), 513-526. doi: 10.1111/j.1465-3435.2008.00372.x
- Heinonen, J., Poikkijoki, S-A., e Vento-Vierikko, I. (2007). Entrepreneurship for bioscience researchers: A case-study of an entrepreneurship programme.

Industry e Higher Education, 21(1), 21-30. doi:
10.5367/000000007780222714

- Izquierdo, E., e Buyens, D. (2008). Impact Assessment of an Entrepreneurship Course on Students' Entrepreneurial Competences: A Constructivist Perspective. Gent: Universiteit Gent. Retirado de <https://www.econbiz.de/Record/impact-assessment-of-an-entrepreneurship-course-on-students-entrepreneurial-competencies-a-constructivist-perspective-izquierdo-edgar/10003714933>
- Kyro, P. (2008). A theoretical framework for teaching and learning entrepreneurship. *International Journal of Business and Globalization*, 2(2), 39-55. doi: 10.1504/IJBG.2008.016133
- Lobler, H. (2006). Learning Entrepreneurship from a Constructivist Perspective. *Technology Analysis e Strategic Management*, 18(1), 19–38. doi: 10.1080/09537320500520460
- Naia, A. (2014). *Entrepreneurship Education in Sport Sciences: A new curricula for new demands?* Germany: LAP Lambert Academic Publishing. ISBN: 978-3-659-52321-2.
- Naia, A., Baptista, R., Januário, C., e Trigo, V. (2014). A systematization of the literature on entrepreneurship education - Challenges and emerging solutions in the entrepreneurial classroom. *Industry e Higher Education*, 28(2), 79–96. doi: 10.5367/ihe.2014.0196
- Neck, H. M., e Greene, P. G. (2011). Entrepreneurship Education: Known worlds and new frontiers. *Journal of Small Business Management*, 49(1), 55-70. doi: 10.1111/j.1540-627X.2010.00314.x
- Rasmussen, E. A., e Sorheim, R. (2006). Action-based entrepreneurship education. *Technovation*, 26(2), 185-194. doi:10.1016/j.technovation.2005.06.012
- Shepherd, D. A. (2004). Educating entrepreneurship students about emotion and learning from failure. *Academy of Management Learning e Education*, 3(3), 274-287. Retirado de <http://www.unc.edu/~jfstewar/Oct%2020%20papers/Shepherd%20paper%20AMLE%202004.pdf>
- Sherman, P.S., Sebor, T.C. e Digman, L.A. (2008). Experiential Entrepreneurship in the Classroom: Effects of Teaching Methods on Entrepreneurial Career Choice Intentions. *Journal of Entrepreneurship Education*, 11, 29-42. Retirado de <http://www.thecasecentre.org/educators/products/view?id=112503>

Anexo B – Estratégias gerais e específicas para operacionalizar as competências empreendedoras

Estratégias e metodologias gerais para operacionalizar as competências empreendedoras

- Ajustar os programas ao contexto cultural (Naia, Batista, Januário e Trigo, 2014);
 - Realizar estudos de caso (Heinonen, Poikkijoki e VentoVierikko, 2007; Neck e Greene, 2011; Shepherd, 2004);
 - Promover a ligação a empreendedores como mentores e conselheiros, o que fornece experiências da vida real (Rasmussen e Sørheim, 2006);
 - Participação de empreendedores nos programas/disciplinas (Naia et al., 2014);
 - Revelar a importância do empreendedor para a sociedade e destacar as questões mais importantes como: o conceito de Empreendedorismo, o papel do empreendedor, o desenvolvimento do empreendimento após o sucesso e como superar as falhas (Naia, 2014);
 - Promover a utilização da Internet / redes sociais *on-line* (Naia et al., 2014);
 - Incentivar os alunos a criar de forma pró-ativa os seus próprios conceitos e ideias (Kyrö, 2008)
 - Promover o trabalho individual e em colaboração com os colegas (Kyrö, 2008);
 - Promover a aprendizagem baseada em problemas (Bager, 2011; Bonnet, Quist, Hoogwater, Spaans e Wehrmann, 2006);
 - Promover a aprendizagem experiencial, contrariando a transmissão passiva de conhecimentos (Naia et al., 2014);
 - Incentivar a entrevista a empreendedores (Sherman, Sebora e Digman, 2008);
 - Realizar reflexões e dramatizações (Fayolle e Gailly, 2008; Shepherd, 2004);
 - Promover o livre acesso a todas as informações que os alunos querem trocar entre si, revelando-lhe um vasto mundo de oportunidades (Lobler, 2006);
 - Incentivar a autonomia dos alunos, não fornecendo soluções para os problemas, nem referindo que uma resposta é certa e outra errada (Lobler, 2006);
 - Promover o desenvolvimento de competências pessoais como a criatividade, inovação, liderança e negociação (Lobler, 2006);
 - Basear-se numa abordagem construtivista, onde os alunos são incentivados a definir as suas metas, formular os objetivos, bem como recolher todo o 'material' de que necessitam (Harkema e Schout, 2008; Izquierdo e Buyens, 2008). O professor deve ser facilitador no processo de aprendizagem (Blenker, Korsgaard, Neergard e Thrane, 2011; Lobler, 2006), ajudando os alunos no desenvolvimento das suas competências e habilidades (Lobler, 2006);
 - Evitar o método de avaliação tradicional (Izquierdo e Buyens, 2008; Lobler, 2006);
 - Promover a autodescoberta e o autodesenvolvimento (Izquierdo e Buyens, 2008);
 - Incentivar a leitura de artigos e a visualização de vídeos acerca da temática (Sherman et al., 2008);
 - Promover simulações de negócios e sessões de tutorial (Heinonen et al., 2007);
 - Promover uma abordagem multidisciplinar e conhecimentos de Gestão, bem como diversidade de experiências educacionais (Naia et al., 2014);
 - Realizar palestras por empreendedores; bem como simulações, projetos e estágios (Shepherd, 2004);
-

- Realizar visitas a empresas (Heinonen et al., 2007; Naia, 2014; Papayannakis, Kastelli, Damigos e Mavrotas, 2008);
- Realizar estágios em contextos profissionais (Naia, 2014);
- Realizar *workshops* (Heinonen et al., 2007; Papayannakis et al., 2008).

Exemplos de estratégias ou metodologias para operacionalizar cada competência empreendedora

Oportunidade	Relacionamento	Concetual	Organização	Estratégica	Compromisso
<ul style="list-style-type: none"> • Promover atividades competitivas, pois aumentam a geração de ideias entre os alunos bem como criatividade (DeTienne e Chandler, 2004); • Fazer uma lista de diferentes problemas que podem ocorrer no dia-a-dia ou em contexto de uma atividade da aula e, posteriormente enumerar um conjunto de soluções para as mesmas situações, discutindo-as com os colegas (Amabile, 1988 cit. in DeTienne e Chandler, 2004); • Refletir acerca de problemas que possam surgir no quotidiano e de como podem ser importantes para o 	<ul style="list-style-type: none"> • Promover o trabalho em equipa (Bonnet et al., 2006; Lobler, 2006); • Realizar a apresentação de trabalhos/ideias sob a forma de <i>Elevator Pitch</i> (DeTienne e Chandler, 2004); • Identificar técnicas de apresentação (Bonnet et al., 2006); • Realizar comunicações orais ou multimédias como vídeos ou <i>sites</i> (Fayolle e Gailly, 2008); • Desenvolver a competência de comunicação (Izquierdo e Buyens, 2008); • Promover o <i>Brainstorming</i> – atividades em grupo a fim de gerar soluções para um problema específico (DeTienne e 	<ul style="list-style-type: none"> • Promover o desenvolvimento de produtos criativos (Isaksen, 1988 cit. in DeTienne e Chandler, 2004); • Incentivar leituras acerca da criatividade (DeTienne e Chandler, 2004 com base nos trabalhos de: Epstein, 2000; Freeman e Golden, 1997; Michalko, 2001; Von Oech, 1983); • Realizar jogos de situações reais e simulações, a fim de criar atividades que podem expor os alunos virtualmente a desafios e incertezas da vida real (Neck e Greene, 2011); • Promover a experiência de falha, de risco, de 	<ul style="list-style-type: none"> • Promover o aperfeiçoamento do plano de trabalho, analisando todos os recursos disponíveis (Barbosa, Kickul e Smith, 2008); • Promover habilidades de planeamento, análise e organização (Blenker et al., 2011). 	<ul style="list-style-type: none"> • Realizar o planeamento do trabalho a desenvolver (Barbosa et al., 2008; Clarke e Underwood, 2011). 	<ul style="list-style-type: none"> • Os alunos devem desenvolver as suas próprias metas de aprendizagem, a fim de estarem mais motivados, interessados e responsáveis por cumprir as metas estabelecidas (Lobler, 2006); • Atividades de voluntariado, onde os alunos são desafiados a adquirir novas perspetivas e a importância da experiência real dos negócios (Clarke e Underwood, 2011); • Parceria com um empreendedor, como através de um estágio

<p>surgimento de novas oportunidades (Blenker et al., 2011);</p> <ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver projetos/ start-ups, onde que os alunos podem votar no projeto mais empreendedor (Naia, 2014); • Analisar histórias e narrativas que demonstrem o vasto mundo de oportunidades, permitindo a reflexão das mesmas (Blenker et al., 2011). 	<p>Chandler, 2004 com base nos trabalhos de: Osborn, 1957; Proctor, 1995);</p> <ul style="list-style-type: none"> • Promover o <i>Brainwriting</i> – atividades em que existe geração de ideias, que são escritas num papel e passadas ao membro seguinte do grupo, que irá dar continuidade à atividade (Woods, 1979 cit. in DeTienne e Chandler, 2004); • Desenvolver contactos e redes apropriadas (Blenker et al., 2011); • Incentivar o contacto com empreendedores externos, uma vez que ajuda a desenvolver contactos com novas redes e a formar as suas próprias redes (Rasmussen e Sørheim, 2006); • Incentivar os alunos a contactar empresas e organizações externas (Bonnet et al., 2006). 	<p>responsabilidade e a identificação de oportunidades no processo de aprendizagem (Naia et al., 2014);</p> <ul style="list-style-type: none"> • Expor os alunos a situações desafiadoras (Izquierdo e Buyens, 2008); • Preparar os estudantes para lidar com o insucesso (Naia et al., 2014). 			(Barbosa et al., 2008).
--	--	--	--	--	-------------------------

